
arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 34 Número 50

26 de maio de 2026

ISSN 1068-2341

Remuneração e Poder de Compra: A Percepção de Professores do Brasil e do Chile¹

Andréa Barbosa Gouveia

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Jorge Alarcón Leiva

Universidad de Talca

✉

Solange Jarcem Fernandes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Brasil

Citação: Gouveia, A. B., Alarcón Leiva, J., & Fernandes, S. (2026). Remuneração e poder de compra: A percepção de professores do Brasil e do Chile. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(50). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9309>

Resumo: O estudo analisa as condições de carreira e remuneração dos professores no Brasil e no Chile, destacando as percepções sobre poder de compra e a necessidade de complementação de renda. Os dados foram coletados por meio de grupos de discussão com 198 professores de diferentes estados brasileiros e da Região del Maule, no Chile. Os resultados mostram que muitos educadores buscam atividades extras para melhorar sua situação financeira, refletindo a insatisfação com os salários e a

¹ Pesquisa financiada pelo CNPQ no âmbito da Chamada no 40/2022 - Linha 3B - Projetos em Rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social.

dificuldade de sobreviver apenas com a remuneração docente. O trabalho também discute a influência do Estado nas políticas educacionais e a valorização profissional, evidenciando a importância de melhorias nas condições de trabalho e remuneração para a qualidade de vida dos professores.

Palavras-chave: políticas educacionais; carreira docente; remuneração docente; poder de compra; valorização docente

Remuneration and purchasing power: Teachers' perception from Brazil and Chile

Abstract: The study analyses the career conditions and remuneration of teachers in Brazil and Chile, highlighting perceptions of purchasing power and the need for supplementary income. Data were collected through discussion groups with 198 teachers from different Brazilian states and the Maule Region in Chile. The results show that many educators seek extra activities to improve their financial situation, reflecting dissatisfaction with salaries and the difficulty of surviving solely on teaching remuneration. The study also discusses the influence of the state on educational policies and professional recognition, highlighting the importance of improvements in working conditions and remuneration for teachers' quality of life.

Keywords: educational policies; teaching career; teacher remuneration; purchasing power; teacher appreciation

Remuneración y poder adquisitivo: La percepción de los profesores de Brasil y Chile

Resumen: El estudio analiza las condiciones de carrera y la remuneración de los profesores en Brasil y Chile, destacando las percepciones sobre el poder adquisitivo y la necesidad de ingresos suplementarios. Los datos se recopilaban a través de grupos de discusión con 198 profesores de diferentes estados brasileños y de la Región del Maule, en Chile. Los resultados muestran que muchos educadores buscan actividades adicionales para mejorar su situación financiera, reflejando la insatisfacción con los salarios y la dificultad de sobrevivir únicamente con la remuneración docente. El trabajo también discute la influencia del Estado en las políticas educativas y la valorización profesional, destacando la importancia de mejoras en las condiciones de trabajo y remuneración para la calidad de vida de los profesores.

Palabras clave: políticas educativas; carrera docente; remuneración docente; poder adquisitivo; valoración docente

Remuneração e Poder de Compra: A Percepção de Professores do Brasil e do Chile

Neste texto é abordado o tema da remuneração docente com o objetivo de analisar a percepção de professores e professoras da educação básica do Brasil e do Chile sobre o seu poder de compra e sobre a necessidade de auferirem uma renda complementar. A remuneração docente é uma das dimensões da valorização dos profissionais do magistério público e tem sido objeto de pesquisas acadêmicas nas últimas décadas (Camargo et al., 2015; Dourado, 2016; Vieira, 2012; entre outros). Pesquisas focadas no recorte da remuneração docente como um dos elementos da valorização profissional continuam sendo necessárias, pois, além de revelarem as condições da materialidade da vida dos profissionais do ensino, evidenciam a representação social da carreira do magistério na sociedade.

Tanto no Brasil como no Chile, o Estado é o responsável direto pelos gastos com a infraestrutura necessária ao atendimento educacional. Os recursos provêm do fundo público materializado no orçamento anual, e os arranjos para consolidar essa infraestrutura estão ligados aos contextos específicos de cada país. No caso brasileiro, temos uma federação tripartite com

participação pública predominante na oferta da educação básica (Farenzena, 2020); enquanto, no Chile, um país unitário, em que é forte a participação privada na oferta educativa, também descentralizada (Donoso-Díaz et al., 2015; OCDE, 2017). Nos dois casos, os contextos locais em que os professores e professoras estão inseridos podem apresentar diferenças e algumas similaridades que irão moldar a percepção sobre as condições de remuneração.

No caso brasileiro, a categoria de docentes temporários refere-se exclusivamente a contratações realizadas no âmbito da administração pública direta, conforme o art. 37, inciso IX, da Constituição Federal, não integrando plano de carreira nem regime estatutário. No setor privado, embora haja contratação por poucas horas, os docentes são regidos pela CLT, não se caracterizando como temporários no sentido jurídico-administrativo.

No Chile, a distinção se dá entre profissionais com vínculo permanente e aqueles com “contrato definido”, tanto em estabelecimentos municipais quanto em particulares subvencionados, estando ambos submetidos às regras do Sistema de Desarrollo Profesional Docente, o que produz diferenças relevantes em relação ao caso brasileiro.

Na organização federativa brasileira e pelo regime de colaboração disciplinado pelas legislações (Brasil, 1996, 1996a, 2007, 2020), os municípios, estados e o Distrito Federal são os responsáveis diretos pela oferta e manutenção da educação básica pública, cabendo à União contribuir de forma supletiva e distributiva para a efetivação dessa oferta. As remunerações dos docentes brasileiros são pagas com a receita derivada da arrecadação de impostos e transferências constitucionais, sendo da responsabilidade descentralizada de cada unidade federativa a elaboração e implantação dos Planos de Carreira para o Magistério Público, assim como o pagamento da remuneração do magistério sob sua jurisdição.

A base de financiamento da educação pública no Chile é a partilha do fundo público. No entanto, o sistema apresenta algumas especificidades, pois, apesar de a educação nesse país se organizar em torno de modelos que priorizam o mercado como executor da política pública, o financiamento da educação é compartilhado com a sociedade e tem no fundo público a sua principal fonte, por meio dos subsídios às escolas e liceus (ensino médio) municipais; dos colégios particulares com fins lucrativos subvencionados; dos colégios particulares confessionais católicos e evangélicos; e dos colégios particulares laicos e sem fins lucrativos subsidiados (Kremerman, 2008; OCDE, 2017).

O Chile é um Estado unitário e subsidiário no qual, até 1980, a educação era centralizada no Ministério da Educação. A partir dessa década, os municípios passaram a ser responsáveis pela gestão de pessoal, pela infraestrutura e pelos recursos financeiros. O financiamento passou a ser regido pela demanda, que serve de estímulo para a oferta da educação privada, reforçada pela Lei Orgânica Constitucional de Educação (LOCE). O Chile é caracterizado como um Estado subsidiário porque transfere grande parte da prestação de serviços sociais e da oferta educacional para o mercado, concentrando-se nas funções de regulação e de financiamento por meio de subsídios às políticas sociais (Fariás & Moreno, 2015).

Partimos das constatações de que a remuneração nos dois países em apreço é parte dos gastos governamentais e envolve uma série de disputas para a sua execução orçamentária. A literatura do campo da política educacional tem demonstrado que o tema da remuneração justa e digna para os professores e professoras é recorrente, inclusive em países desenvolvidos, como, por exemplo, os Estados Unidos. De fato, a remuneração insuficiente obriga os docentes da educação básica a atuarem em mais de um emprego e a realizarem trabalhos temporários fora da educação (Tate, 2022), para complementarem a sua renda.

No período da pandemia da Covid-19, estudos sobre o Brasil demonstraram uma redução da renda dos professores e professoras em função do número alarmante de contratos temporários (Lima et al., 2021). As estratégias de austeridade adotadas nas políticas públicas também têm atingido de maneira dramática a categoria docente: dados do Relatório da OCDE sobre a remuneração média

de professores indicam disparidades recorrentes entre professores e outros trabalhadores com ensino superior (OCDE, 2023). Esses achados da literatura nos levaram a interrogar-nos acerca da percepção dos professores sobre o poder de compra de sua remuneração e sobre a sua procura por renda complementar. Trata-se de dados que comportam aspectos subjetivos ainda pouco explorados nas pesquisas sobre a valorização do magistério público.

Os dados analisados neste trabalho fazem parte da pesquisa *Políticas para Carreira e Remuneração Docente: Um Diálogo entre Brasil e Chile frente às Marchas e Contramarchas do Neoliberalismo*, cujo objetivo central foi analisar as condições de carreira e remuneração no contexto de mudanças políticas operadas no Brasil e no Chile, em meio a projetos societários em conflito, bem como as consequências dessas mudanças nas políticas subnacionais.

Os dados foram obtidos por meio de um estudo dirigido realizado com o uso do aplicativo multiplataforma WhatsApp para dialogar com os professores. Estes foram divididos em cinco grupos criados pelos pesquisadores em cada um dos estados brasileiros selecionados para o estudo (Mato Grosso do Sul/MS, Pará/PA, Paraíba/PB e Paraná/PR) e na Região do Maule, no Chile.

Participaram dos grupos de discussão, por meio do referido aplicativo, um total de 198 professores e professoras com diferentes tipos de inserção em suas respectivas redes de ensino, os quais compuseram uma amostra por conveniência, considerando redes de contatos preexistentes dos pesquisadores e pesquisadoras.

Os participantes foram convidados a assinar o registro de consentimento livre e informado, e o grupo de pesquisa manteve cuidados éticos em todo o processo, considerando as diretrizes básicas para a integridade na atividade científica do CNPq². A partir da adesão dos participantes ao grupo, a Tabela 1 apresenta o número de professores envolvidos em cada grupo.

Tabela 1

Distribuição dos professores nos grupos de discussão

Estado/Região	Número de professores
Maule/Chile	46
Mato Grosso do Sul	47
Pará	42
Paraíba	23
Paraná	25
Total	198

Nota: Banco de dados da pesquisa.

A partir do aporte da teoria fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), articulado à estratégia de análise temática (Lapadat, 2012), as interações entre os professores nos grupos foram categorizadas considerando o suporte da literatura especializada e os conceitos que sustentam as normatizações do trabalho docente nos dois países. Para esse processo de categorização, utilizou-se

² O CNPq disponibiliza diretrizes de boas práticas de pesquisa em <https://memoria2.cnpq.br/web/guest/diretrizes>

o software Atlas.ti, sendo criados 36 códigos reunidos em cinco grupos temáticos. A organização dos códigos como citações garantiu o anonimato dos participantes; o banco de dados final da pesquisa com as interações manteve apenas a informação do estado e/ou país de cada participante. Neste artigo são analisadas as citações identificadas nos códigos “poder de compra”, “qualidade de vida” e “renda complementar”.

Foram selecionadas 98 citações que se referiam a esses três temas: 59 delas tratavam diretamente das percepções do poder de compra da remuneração docente no momento da pesquisa; 35 citações aludiam à situação dos docentes quanto à renda complementar; e 4 citações avaliavam diretamente a ideia de qualidade de vida.

De maneira geral, o poder de compra está relacionado à capacidade de uma determinada moeda de possibilitar ao seu portador acesso à obtenção de bens ou serviços de valores previamente determinados pelo mercado (Ortiz, 2023). Ter maior ou menor poder para obter serviços ou bens oferecidos no mercado depende das variações econômicas de cada país e de suas respectivas moedas e, ainda, da capacidade do Estado de controlar o processo inflacionário.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), o índice de inflação indica se o poder de compra aumentou ou diminuiu em relação à quantidade de produtos que podem ser adquiridos com um mesmo valor monetário em diferentes períodos. Quando a inflação aumenta, ocorre a desvalorização do dinheiro e o aumento dos custos dos produtos e serviços, implicando perda no poder de compra do consumidor.

Cabe salientar que, na nossa pesquisa, além de considerar as influências diretas das questões gerais da economia sobre o poder de compra, atentamos para um aspecto mais subjetivo desse poder, diretamente relacionado ao acesso aos recursos que a remuneração pode proporcionar ao professor e que determina, em boa medida, o seu viver cotidiano, ao abranger, por exemplo, a questão da moradia, da locomoção, da alimentação e do acesso aos bens culturais, entre outras variáveis que incidem diretamente na sua qualidade de vida. Essas condições podem estar articuladas ao fluxo geral da economia (por exemplo, com efeitos na inflação), mas também têm relação com o patamar básico da remuneração definido pelos entes governamentais contratantes e com as possibilidades de valorização monetária da carreira em que os professores estão inseridos.

Nesse sentido, o valor atribuído à remuneração traz imbricado o reconhecimento profissional e social da categoria e deveria ir além das questões de sobrevivência para oportunizar melhorias nas suas condições de vida. Este se apresenta como um parâmetro interessante para analisar o poder de compra das remunerações dos professores, pois, além de relacioná-las aos processos inflacionários — o que é bastante importante —, possibilita averiguar como os trabalhadores percebem a sua inserção na sociedade de consumo.

Para analisar essas questões, este texto foi organizado em duas seções, além desta introdução. Na primeira seção, são colocadas em debate as bases normativas e conceituais da remuneração docente nos casos do Brasil e do Chile; na segunda seção, tais conceitos subsidiam a análise dos dados produzidos pela empiria.

Remuneração e Poder de Compra: Aspectos Legais e Conceituais no Contexto do Brasil e do Chile

O tema da remuneração é uma questão basilar para o reconhecimento profissional em uma sociedade salarial (Castel, 1998) ou, dito de outro modo, em uma sociedade de mercado capitalista, é impossível compreender a possibilidade de reconhecimento do trabalho sem que isso se apresente em termos de retribuição monetária. No caso dos servidores públicos, essa retribuição corresponde à remuneração. Ao construir o conceito de sociedade salarial, Castel enfatiza a questão da construção

de uma identidade social que se afirma pela regularidade de uma relação contratual que possibilita vida digna. Nas palavras do autor:

Essa promoção da condição de assalariado atropela a oposição secular entre trabalho e patrimônio. Bons salários, posições de poder e de prestígio, liderança em matéria de modos de vida e de modos culturais, segurança contra os acasos da existência não estão mais necessariamente ligados à posse de um grande patrimônio. Em último caso, as posições dominadas poderiam até mesmo ser asseguradas por “puros” assalariados, isto é, por pessoas cujos salários e cuja posição na estrutura social dependeriam exclusivamente de seu emprego. (Castel, 1998, p. 468)

A inserção profissional formal em uma sociedade salarial implica a expectativa de que esses modos de vida e modos culturais de consumo sejam, inclusive, efetivados. De alguma maneira, há uma promessa de certo padrão de dignidade que se consolida a partir da participação no mercado de trabalho formal, regulado e remunerado. Supiot reflete sobre os processos sociais que, no âmbito do direito do trabalho, levaram historicamente à problematização do sentido de salário mínimo de sobrevivência³ para um patamar de salário correspondente ao crescimento econômico da sociedade, dado que:

O nível de vida mínimo tende a apreciar-se, não só em consideração do custo de vida num momento dado, mas ainda em consideração da evolução geral da remuneração do trabalho. A velha ideia do justo salário, de que os sindicatos são portadores, não pode acomodar-se a uma situação em que os trabalhadores menos bem pagos não tenham a sua parte no enriquecimento da nação. (Supiot, 2016, pp. 115–116)

No caso, especificamente, dos professores, cabe ainda considerar em que termos a legislação articula trabalho e remuneração, haja vista que se trata de um trabalho que materializa o efetivo exercício de um direito humano fundamental. Brasil e Chile apresentam diferenças importantes. Para uma aproximação a esses dois contextos, serão consideradas aqui as normas recentes de cada país.

A recente aprovação de diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública brasileira (Brasil, 2024) sintetiza um conjunto de elementos que compõem o debate sobre a materialidade do processo de valorização em termos de remuneração docente. A Lei n. 14.817 traz uma síntese de critérios que emanam das lutas sindicais de professores e que também figuram na ampla literatura sobre a valorização dos docentes, estabelecendo que deverá haver:

V — piso remuneratório da carreira definido e atualizado em conformidade com o piso salarial profissional nacional estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;

VI — fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira, de modo a assegurar:

a) um valor de piso que atraia bons profissionais para a carreira;

b) uma progressão estimulante, do ponto de vista pecuniário, a cada patamar da carreira;

VII — composição da remuneração que assegure a prevalência proporcional da retribuição pecuniária ao cargo ou emprego em relação à retribuição das vantagens;

VIII — consideração das especificidades pedagógicas da carreira e das características físicas e geoeconômicas das redes de ensino, na definição:

³ No Brasil, “os critérios de fixação do primeiro salário mínimo levavam em conta as necessidades alimentares (em termos de calorias, proteínas etc.) para um padrão de trabalhador que devia enfrentar certo tipo de produção, com certo tipo de uso de força mecânica, comprometimento psíquico etc.” (Oliveira, 1988, p. 16).

- a) dos adicionais que vierem a ser previstos para contemplar modificações no perfil do profissional ou alterações nas condições normais de exercício do cargo ou emprego, especialmente a titulação decorrente de formação adicional não considerada na organização básica da carreira e o exercício em condições que possam comprometer a saúde do profissional ou em estabelecimentos localizados em áreas de reconhecidos índices de violência;
 - b) das gratificações que vierem a ser previstas para contemplar o exercício de atribuições que extrapolem aquelas relativas ao cargo ou emprego para o qual o profissional prestou concurso ou que caracterizem condições especiais de exercício, especialmente o exercício de funções de gestão ou coordenação pedagógica nas unidades escolares e o exercício em classes especiais ou em escolas de difícil acesso.
- (Brasil, 2024)

Observe-se que a lei reafirma a importância do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) como condição de valorização, considerando que tal piso deve assegurar a atratividade das carreiras, mas também possibilidades de fixação dos docentes ao longo delas, para o que a lei estabelece a ideia de progressão estimulante em termos de retribuição. Isso significa reconhecer o efeito negativo que o cumprimento do PSPN produziu em muitas redes no sentido de achatamento da remuneração final das carreiras (Fernandes & Fernandes, 2020; Gouveia & Bassi, 2016; Sales & França, 2018). Essa articulação entre atratividade e fixação dos profissionais na carreira afasta, portanto, a compreensão do PSPN como um valor que garantiria apenas a sobrevivência do trabalhador.

A ideia de “salário de sobrevivência”, como lembra Francisco de Oliveira, foi a forma restrita como a legislação brasileira interpretou a primeira definição de salário mínimo. Em contraposição a essa ideia de sobrevivência, o PSPN precisa incorporar o reconhecimento da natureza do trabalho docente e de sua importância no contexto da formação das novas gerações.

A lei ainda prevê situações específicas nas quais se possam utilizar adicionais e gratificações para retribuir eventuais desgastes (com repercussões na saúde dos docentes, por exemplo) decorrentes dessas situações, como no caso do trabalho em contextos com reconhecidos índices de violência ou do exercício de funções de coordenação ou de docência em escolas com perfil específico. Este tratamento dado à ideia de que possam existir remunerações variáveis articula-se ao reconhecimento da existência de situações específicas que justificariam diferenças na retribuição para garantir equidade, afastando, ao mesmo tempo, a ideia de competição por resultados entre os docentes.

A ideia de que é preciso reconhecer alguns elementos que podem justificar a diferenciação salarial e que, nessa medida, podem ser negociados com as entidades sindicais ajuda a compreender as relativas nuances (Liang et al., 2015). A referência a programas de remuneração variável e incentivos por desempenho, tal como analisados por Liang et al. (2015), é aqui mobilizada de forma analítica e não normativa, uma vez que tais mecanismos têm sido amplamente problematizados na literatura crítica por seus efeitos sobre a intensificação do trabalho e a fragmentação da carreira docente.

Ainda que alvissareira, a aplicação de tal legislação no Brasil não é automática, mas depende das normas subnacionais que definem os cargos e as carreiras. Nos casos das redes estaduais aqui em análise, a Tabela 2 apresenta, de forma sintética, as normas locais que exemplificam a composição da remuneração e ajudam a contextualizar as interações dos professores no grupo de WhatsApp, que serão analisadas na próxima seção.

Tabela 2*Composição da remuneração docente das redes estaduais brasileiras*

Estados	Vínculo e jornada semanal	Definição da retribuição	Componentes
MS	Estatutário — 20, 30 e até 40 horas	Subsídio	Progressão funcional horizontal e vertical.
	Temporário — 20, 30 e até 40 horas	Subsídio	Sem progressão funcional.
PR	Estatutário — 20 e 40 horas	Vencimento acrescido de gratificações e adicionais	Adicional por tempo de serviço; progressão por titulação (vertical) e por avaliação (horizontal); gratificação por tecnologia educacional; auxílio-transporte em valor fixo.
	Temporário — por hora	Salário-base definido por hora	Valor igual ao fixado para a classe de ingresso do professor estatutário, proporcional à carga horária trabalhada.
PA	Estatutário — parcial (20 ou 30 horas) e integral (40 horas)	Vencimento acrescido de adicionais e gratificações	Gratificação de risco de vida e alta complexidade; Sistema de Organização em Módulos (SOME); atendimento educacional especializado; classe especial com licenciatura plena.
	Temporário — parcial (20 ou 30 horas) e integral (40 horas)	Vencimento-base da carreira	Remuneração composta por 80% de Gratificação de Escolaridade e auxílio-alimentação.
PB	Estatutário — 30 horas (podendo adicionar mais 10 horas)	Vencimento no cargo acrescido de vantagens pecuniárias	Bolsa Avaliação de Desempenho Profissional (variável conforme nível e classe, incorporada progressivamente desde 2002); Bolsa Cidadã (incentivo de R\$ 1.000,00 para ampliação para 40 horas em escolas técnicas, integrais e socioeducativas); Bolsa Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem da Paraíba (R\$ 150,00 para cumprimento de prazos no sistema SABER); gratificação de hora-aula (para ampliação de 30 para 40 horas); gratificação temporária de docência (R\$ 380,00 para temporários).
	Temporário — 30 ou 40 horas	Remuneração básica definida por carga horária semanal	Sem progressão funcional.

Nota: MS: Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000; Lei Complementar n. 266/2019; Lei Complementar n. 277, de 15 de outubro de 2020. PR: Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004; Lei Complementar n. 242, de 17 de dezembro de 2024. PA: Lei n. 7.442, de 2 de julho de 2010. PB: Lei n. 13.258, de 16 de maio de 2024. No contexto brasileiro, o termo “vencimento” aplica-se exclusivamente a servidores estatutários integrantes de planos de carreira. Para docentes contratados temporariamente, utiliza-se “salário” ou “remuneração”, uma vez que esses vínculos não asseguram progressão funcional nem inserção em carreira.

Nas quatro redes estaduais convivem docentes contratados de forma temporária e docentes efetivos, o que tem implicações em termos de diferenciação nas regras para os componentes da remuneração. O padrão vencimento mais adicionais e/ou gratificações, que tem progressão em uma tabela de valores, aplica-se apenas aos professores efetivos; os professores temporários, em geral, têm um salário base definido por horas trabalhadas.

O Censo Educacional de 2023 informa que, em Mato Grosso do Sul, apenas 30,1% dos docentes tinham contratos estatutários; no Paraná, apenas 48% eram estatutários; na Paraíba, 53%. A situação no Pará é a mais interessante, apresentando 93,5% dos professores com contratos estatutários (Inep, 2023).

Observe-se, na Tabela 2, que, nos exemplos dos componentes da remuneração, há variações em relação às possibilidades de critérios para gratificações e adicionais, que coincidem, em certos aspectos, com o disposto na norma nacional de 2024, mas variam em diferentes direções mesmo entre os docentes estatutários.

No caso chileno, a legislação recente que estabelece normas de desenvolvimento para os docentes (Chile, 2020) também incorpora orientações sobre a remuneração dos professores e reconhece um conjunto de possibilidades de remuneração variável. Os dois dispositivos citados a seguir são os que introduzem a discussão.

Parágrafo 35. Os profissionais da educação terão direito a uma remuneração básica mínima nacional para cada nível do sistema educativo, de acordo com as normas estabelecidas na lei, as dotações previstas neste Estatuto e sem prejuízo das previstas em outras leis. Entende-se por remuneração básica mínima nacional o produto resultante da multiplicação do valor mínimo da hora cronológica estabelecido em lei pelo número de horas para as quais cada profissional foi contratado.

(...)

Artigo 47. Os profissionais da educação dos Serviços Públicos Locais de Educação gozarão das seguintes retribuições: a) retribuição de experiência; b) retribuição por alocação por Seção de Desenvolvimento Profissional; c) retribuição de reconhecimento por docência em estabelecimentos com elevada concentração de alunos prioritários; d) retribuição de responsabilidade diretiva e atribuição de responsabilidade técnico-pedagógica; e) bônus de reconhecimento profissional; f) bônus de excelência acadêmica. Os titulares poderão estabelecer incentivos profissionais especiais, que serão concedidos por razões fundadas no mérito, terão caráter temporário ou permanente e serão estabelecidos para algum ou para todos os profissionais da educação, para um ou mais estabelecimentos do respectivo Serviço Local. (Chile, 2020)

Observe-se que, no caso chileno, a própria lei nacional incorpora um conjunto de elementos variáveis à remuneração dos docentes, prevendo, inclusive, a possibilidade de instituir outras formas de diferenciação com base no mérito.

Na Tabela 3, são apresentadas, de forma resumida, as informações sobre os componentes da remuneração no Chile, procurando-se relacionar o tipo de informação às especificidades dos contextos. Destaca-se que, para que essas regras possam ser aplicadas, o estabelecimento municipal ou particular subvencionado deve estar registrado no Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente.

Tabela 3*Componentes da remuneração de professores — Chile/Região Maule*

Tipo de Escola	Jornada	Definição da retribuição	Componentes
Municipal e particular subvencionada	Permanente — 22 e 44 horas; contrato definido — 22 e 44 horas	Remuneração Base Mínima Nacional (RBMN), diferenciada para Educação Básica e Ensino Médio, paga por horas contratadas	Incremento por progressão e avaliação docente; incremento por características da oferta de ensino (tipo de estudante, localização da escola, desempenho coletivo etc.).

Nota: Chile (2018).

Esses elementos desenharam um horizonte conceitual da remuneração docente que ajuda a compreender alguns meandros de sua materialização, conectada, certamente, ao exercício da docência, mas considerando fatores como jornada de trabalho, formação do docente para atuação em áreas específicas e projetos pedagógicos específicos (Tardif & Lessard, 2013). No entanto, esses aspectos não esgotam os componentes da remuneração, dado que parte dos arranjos que definem a retribuição de docentes efetivos e temporários, por exemplo, tem relação, muitas vezes, com o montante do orçamento público efetivamente disponível para pagar os professores, visto que a maior parte do trabalho está alocada, no caso brasileiro, no âmbito das redes públicas de ensino e, no caso chileno, em escolas públicas ou subvencionadas pelo poder público.

Os professores constituem uma categoria numerosa dentro do funcionalismo público e, portanto, têm um peso importante no embate em torno do orçamento público. Da mesma forma, a retribuição dos docentes chilenos representa uma parcela significativa dos custos executados nos processos de subsídio no caso chileno. Daí que, em ambos os casos, suas condições de remuneração sejam diretamente atingidas por mudanças nas políticas de governo em períodos de austeridade ou, como ocorreu mais recentemente por ocasião da pandemia da Covid-19, em contextos nos quais são aplicadas medidas decorrentes de cortes de empregos e de renda. O entrelaçamento das normas, da natureza do trabalho docente e das disputas políticas ajuda a compreender a percepção dos professores e professoras nos sistemas públicos de ensino, o que passaremos a discutir a seguir.

De fato, a valorização do trabalho dos professores continua sendo uma dívida pendente do Estado, mesmo que tenha havido avanços significativos em relação a períodos históricos em que os professores, ao invés de serem valorizados, foram empobrecidos, como aconteceu no Chile durante os anos da ditadura (Biscarra et al., 2015).

A valorização do trabalho docente depende de uma compreensão adequada do trabalho que os professores realizam em contextos institucionais complexos, como as escolas e as instituições de ensino médio (Tardif & Lessard, 2013). De fato, de acordo com a tese central de Tardif e Lessard, o ensino é definido como um trabalho que envolve interações humanas, dando-se destaque aos elementos normativos contidos no significado das experiências no contexto em que essas interações ocorrem. Assim, o ensino tem em seu cerne um conteúdo intencional, fenômeno de cuja complexidade as várias tentativas de reduzi-lo a características e componentes não conseguem dar conta.

Essa característica do ensino se expressa em virtude de ele constituir um tipo de serviço central no âmbito das transformações econômicas típicas do capitalismo tardio (Rosa, 2019). Segundo os autores citados (Rosa, 2019; Tardif & Lessard, 2013), o ensino é um elemento central das economias pós-industriais, na medida em que, superado o modelo fordista, a formação passou a ser o principal capital das nações, seja do ponto de vista puramente produtivo quanto em relação às possibilidades de convivência humana que enseja. Por isso, fazer justiça ao trabalho dos professores

no sistema educacional é uma tarefa permanente do sistema político, uma vez que o trabalho de interações humanas vem adquirindo um lugar de destaque na organização do trabalho.

Contudo, essa visão do trabalho não corresponde bem à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas. A primeira tese que pretendemos defender é a seguinte: longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (Tardif & Lessard, 2013, p. 17).

Com esse conjunto de considerações, fomos construindo um panorama da centralidade da questão do reconhecimento do trabalho dos professores por meio da remuneração e reunindo elementos que nos possibilitam analisar as posições apresentadas pelos professores ao longo do nosso processo de interações pelo WhatsApp e que discutiremos na próxima seção.

A Percepção dos Professores do Brasil e Chile

A partir de questões problematizadoras focadas em aspectos mais subjetivos relacionados à percepção dos professores sobre o poder de compra de sua remuneração e de informações mais objetivas fornecidas por eles acerca da existência de outras formas de trabalho remunerado que exerciam para complementar a renda, buscou-se explorar a discussão sobre a remuneração docente a partir da dimensão da produção da existência cotidiana dos professores.

Um levantamento da Associação Nacional de Professores (NEA) dos Estados Unidos informa que, em 2019, pelo menos 41% dos professores da educação básica atuavam em mais de um emprego e pelo menos 30% ocupavam alguma posição em trabalho temporário fora da educação (Tate, 2022). Essa informação se conecta a estudos que analisam o fenômeno do “trabalho dos moonlighters”, trabalhadores que buscam emprego adicional para complementar a renda (Da Frota et al., 2023). Especificamente sobre os professores que precisam de outro trabalho, relacionado ou não com o magistério, para sobreviver, um estudo de Greggs (2022) sobre os professores da Louisiana (EUA) e um estudo sobre professores tchecos (Št’astný et al., 2021) autorizam considerar como sólida a hipótese de que não se trata de um fenômeno isolado, constituindo, de fato, parte dos desafios relacionados à valorização dos professores.

Para explorar esse tema, a pesquisa com grupos de WhatsApp de professores de redes estaduais de ensino no Brasil e de escolas da Região do Maule, no Chile, procurou dialogar a partir das seguintes problematizações: “Como você avalia o seu poder de compra e a sua qualidade de vida?”; “Que tipo de gasto consome a maior parte da sua remuneração?”; “O que você não consegue fazer com a sua remuneração atual?”; “Você realiza alguma atividade laboral para complementar sua renda?”. Destaca-se que o conjunto de citações utilizadas para o desenvolvimento do debate que será apresentado partiu dessas questões disparadoras, mas também levou em consideração as citações relativas a essas temáticas que apareceram agregadas de forma incidental a outros debates no conjunto das interações realizadas com os professores nos grupos de WhatsApp.

Um primeiro bloco de manifestações dos professores pode ser compreendido como descritivo, posto que nos dá uma dimensão dessa forma cotidiana da reprodução da vida, com forte marca de classe de uma população que vive com um salário de subsistência (Oliveira, 1988), no contexto de uma sociedade capitalista em que a remuneração do trabalhador é o único meio com que ele conta para garantir sua reprodução básica. As passagens citadas a seguir ilustram bem essa realidade:

O tipo de gasto que mais consome minha renda são os do tipo básico: moradia, alimentação e saúde, já que ainda pago plano de saúde. (Paraíba, citação 49)

No meu caso, as maiores despesas são o pagamento de dividendos, os problemas de saúde da minha filha, o mestrado e as despesas relacionadas à alimentação e à criação dos filhos em geral. (Chile, citação 52⁴, tradução pelos autores)

Financiamentos de imóvel e veículo, além de empréstimos. Há um alto gasto de manutenção veicular, principalmente de gasolina. (Mato Grosso do Sul, citação 76)

Em um segundo bloco de codificações, identifica-se um plano de reflexão avaliativa em relação à própria ideia de poder de compra da remuneração. As avaliações mais positivas são poucas, o que era esperado, dado todo o conhecimento produzido sobre os baixos patamares de remuneração e sobre as desigualdades da retribuição docente em comparação com as de outras profissões do mesmo nível de formação (Alves & Sonobe, 2018; Britto, 2011). Ainda assim, nas manifestações mais positivas, os professores aludem a elementos de contexto, relacionando-os à sua inserção na realidade de classe:

Ao se pensar na média salarial da classe trabalhadora brasileira e de acordo com as condições de vida por trabalhar próximo à moradia, é, sim, satisfatório o poder de compra. (Mato Grosso do Sul, citação 24)

Dei uma qualidade alimentar e educacional mais sólida aos meus filhos, sobrinhos e afilhados. Penso que, se fosse no regime regular⁵, eu não conseguiria ajudar mais minha família. (Pará, citação 95)

Além dos gastos com o básico para ter uma vida digna, já que considero ter o suficiente para isso, vou a bons restaurantes, consigo passear com minha família e até fazer pequenas viagens. Digo “pequenas” pois gostaria de ter uma remuneração maior e poder conhecer o mundo. Porém, o salário que tenho hoje e os gastos mensais que tenho não me permitem viajar para fora do país. (Paraíba, citação 42)

Ainda que presentes, as posições mais positivas foram minoritárias, predominando uma avaliação muito negativa em relação às possibilidades de vida oferecidas pela remuneração percebida. Nas considerações dos participantes aparecem elementos que se contrapõem à ideia anterior de que a atuação em projetos envolvendo gratificações específicas ajudaria a garantir algum poder de compra. De fato, a implicação de despesas extras para deslocar-se até o local de atuação em projetos específicos no contexto do Pará e a necessidade de utilizar recursos provenientes da própria remuneração para fornecer material aos estudantes são fatores referidos com veemência para problematizar o montante da gratificação. Na próxima citação, é possível verificar esse questionamento:

Precisamos fornecer o apostilado para as turmas, manter as despesas diárias de nossas casas e ajudar nas despesas também da família que nos acolhe, pois a questão da casa disponível para o professor do SOME é algo praticamente inexistente no circuito (omitido o local para preservar o anonimato). O restante do salário utilizo nos processos formativos de meus filhos e ajudo a cuidar de minha mãe idosa. (Pará, citação 12)

⁴ As intervenções dos professores chilenos foram feitas em espanhol e traduzidas pelos pesquisadores.

⁵ Refere-se à atuação em um projeto específico implementado em escolas do Pará que prevê remuneração diferenciada. O nome do projeto é Sistema de Organização Modular — SOME. Por atuarem nessas escolas, que se organizam em períodos modulares, os docentes recebem um adicional de 180% sobre o vencimento base (Pará, 2010).

Outro elemento muito impactante nas considerações dos e das participantes é o relacionado ao limite da remuneração para a manutenção da família. Vários depoimentos indicam que a qualidade de vida é assegurada desde que não existam dependentes:

No meu caso, contextualizando, moro em uma cidade pequena do interior, sou casada e não tenho filhos. Nesse sentido, no geral, tenho uma boa qualidade de vida. Mas, se eu levasse em consideração somente a renda do meu salário, até mesmo aqui no interior, a minha qualidade de vida seria ruim, muito provavelmente não teria condições de morar sozinha, por exemplo. Ademais, sou concursada (20 horas), e as aulas extraordinárias não são garantidas todo ano. Além disso, apesar de as gratificações e o vale-transporte diminuírem o rombo das perdas salariais que sofremos nos últimos anos, ainda assim está muito longe do aceitável (tendo em vista nossa formação). (Paraná, citação 29)

Meu poder aquisitivo é normal, ou pelo menos suficiente para eu viver em paz, considerando que estou sozinho (sem filhos). A maior porcentagem do meu salário vai para o consumo (para pagamento do carro), gasolina, alimentação e despesas educativas (diploma). (Chile, citação 34, traduzida pelos autores)

A visão de que há uma deterioração do poder de compra frente ao contexto inflacionário e em virtude da ausência de reposição anual foi um aspecto recorrente no debate, indicando uma forte relação entre políticas de remuneração e ciclos de governo nos diferentes contextos, conforme se pode observar nos seguintes depoimentos, os quais apontam para fluxos diferenciados de políticas:

Eu faço parte da classe C, também não faço viagens internacionais, há 5 anos não viajo pelo Brasil afora, coisa que adoro. Só mantenho meus bens materiais porque os conquistei antes de 2015. (Paraná, citação 41)

Em relação ao poder de compra, hoje eu percebo que meu salário some. Em primeiro lugar, por eu estar ganhando menos e, em segundo, por tudo estar mais caro (...) (Mato Grosso do Sul, citação 8)

O poder de compra cada dia que passa diminui. Por isso, para que possamos ter rendimentos que condizem com nossas necessidades para o sustento, buscamos outras alternativas. (Pará, citação 22)

Essas percepções muito negativas das condições de vida resultantes dos patamares de remuneração articulam-se aos relatos sobre a necessidade premente de complementação de renda a partir da ampliação da jornada de trabalho na própria rede, com outros trabalhos ainda no campo da educação e/ou com diferentes formas de trabalhos temporários. A busca de trabalhos temporários para complemento da renda não se verifica apenas em casos específicos da categoria docente. No mercado de trabalho em geral, os trabalhadores que adotam essa estratégia são chamados de *moonlighters*. Estudos sobre esse fenômeno no mercado de trabalho brasileiro mostram que “estes indivíduos apresentam níveis de educação mais elevados, ou seja, o mercado de trabalho secundário exige certo grau de qualificação” (Da Frota et al., 2023, p. 96).

No caso da docência no Brasil e no Chile, esse é um tema a ser explorado. Há, na percepção de senso comum, a ideia de que os professores e as professoras sempre buscaram formas de complementar a sua renda, por exemplo, com vendas diretas de produtos por catálogos de cosméticos e similares. No entanto, os relatos dos docentes indicam um quadro mais amplo de dependência de renda complementar.

Observe-se que, no grupo de docentes do Chile, não houve referência explícita à existência de uma segunda jornada laboral nos termos clássicos do fenômeno do *moonlighting*, tal como descrito na literatura internacional. No entanto, essa ausência não deve ser interpretada como inexistência de estratégias de complementação de renda naquele contexto. De acordo com uma prática social amplamente difundida no Chile, professores e professoras recorrem com frequência a iniciativas de caráter empreendedor, organizadas sob a forma de pequenas e médias empresas (PYME), como estratégia para fazer frente às necessidades econômicas básicas, às demandas familiares e, sobretudo, ao elevado nível de endividamento junto ao sistema financeiro, o qual não pode ser coberto exclusivamente pela remuneração mensal proveniente do trabalho docente. A Tabela 4 exemplifica a busca pela renda complementar nas respostas dos professores.

Tabela 4

Exemplos de posicionamentos sobre renda complementar e poder de compra

Estado	Código citação	Citação	Tema
Mato Grosso do Sul	38	Esse ano assumi mais aulas do que estou acostumado, devido à dívida que adquiri com a reforma.	Busca por renda na docência
Mato Grosso do Sul	11	Eu já complementei minha renda fazendo trabalhos acadêmicos, o que hoje não faço mais. Depois, comecei a pedalar forte e ganhava algum dinheiro nas corridas, até mais do que fazendo trabalhos acadêmicos; porém, gastava muito com a bike e as idas para as corridas. Depois engravidei e comecei a ganhar algum dinheiro com crochê. Hoje, não consigo fazer mais nenhum desses trabalhos direito, pois estou como dona de casa e mãe.	Renda extra com ações pontuais
Paraíba	9	O professor se vê obrigado a buscar outro vínculo; senão, não consegue cumprir com os compromissos financeiros.	Busca por renda
Paraíba	26	O regime de dedicação exclusiva não me permite ampliar as atividades laborais “extras”, como fizera anteriormente. Contudo, não deixo de realizá-las e, na minha percepção, não se trata apenas de ganhar pouco ou muito, mas de como os salários da classe trabalhadora, nos últimos 7 ou 8 anos, não acompanharam a inflação.	Busca por renda
Paraná	33	No momento não possuo outra atividade, mas pego aulas extraordinárias no período noturno para complementar a renda.	Busca por renda
Mato Grosso do Sul	109	Atualmente realizo uma atividade para complementar minha renda. Atuo como tutor a distância na EaD da UFMS.	Busca por renda em atividade relativa ao magistério
Paraíba	11	Com a criação das escolas integrais, praticamente nos obrigam a dobrar a jornada de trabalho por R\$ 1.000,00 a mais.	Demanda da política educacional
Mato Grosso do Sul	84	Quanto à última pergunta, não tenho outras atividades para complementar a renda, mas todos os dias fico pensando em possíveis alternativas.	Não se aplica

Estado	Código citação	Citação	Tema
Pará	16	Às vezes vendo produtos de crochê, quando há tempo para produzir e, assim, complementar a renda, que sempre está aquém das necessidades básicas atualmente.	Renda extra com ações pontuais
Pará	24	No que diz respeito a atividades para complementar a renda, faço leitura e correção de textos acadêmicos.	Renda extra com ações pontuais
Paraná	37	No meu caso, como PSS, sempre tive um segundo emprego. Quando estava no litoral, costumava trabalhar nas férias e feriados em restaurantes. Quando me mudei para Curitiba, me cadastrei na plataforma do iFood para trabalhar como motoboy.	Renda extra em trabalhos temporários
Paraná	38	É meio difícil falar em poder de compra apenas com a renda de professor. Seria improvável sobreviver somente com ela, visto que nas viradas de ano ficamos sem salário. Acredito que minha condição não é exclusiva. Tenho colegas que também possuem outras atividades, como Uber, docceiras(os), escolas particulares etc.	Renda extra em trabalhos temporários
Paraná	45	Há alguns anos estou nesse processo de mudanças de local e de seleção e trabalhando como freelancer com material didático.	Renda extra em trabalhos temporários
Paraná	47	A incerteza do PSS quanto às aulas e a certeza da falta de salário quando o ano acaba nos pressionam a procurar outras rendas para garantir o mês atual e o período sem remuneração futura.	Renda extra em trabalhos temporários
Paraná	55	Há pouco tempo comecei com um brechó virtual para complementar a renda.	Renda extra em trabalhos temporários
Mato Grosso do Sul	4	Sim, faço trabalhos acadêmicos quando tenho tempo disponível. Também já trabalhei como motorista de aplicativo, como Uber, para complementar minha renda e melhorar as compras do dia a dia quando isso é viável. São ações que fazem diferença no final do mês. Hoje é necessário pelo menos empatar, não apenas perder. Sempre que posso, por exemplo, quando vou ao centro da cidade, ligo o aplicativo e levo alguém, o que ajuda a cobrir despesas com gasolina. Quando vou para a faculdade nas aulas da pós-graduação, também faço isso. Tudo isso contribui para uma renda extra.	Renda extra em trabalhos temporários
Mato Grosso do Sul	13	Faço serviços de formatação e correção ortográfica em trabalhos acadêmicos e relatórios escolares, entre outros. Também ajudo meu companheiro a vender brindes personalizados.	Renda extra em trabalhos temporários
Mato Grosso do Sul	19	Para aumentar minha renda, faço correções de trabalhos acadêmicos, principalmente para alunas de estágio das escolas onde estou trabalhando.	Renda extra em trabalhos temporários

Estado	Código citação	Citação	Tema
Paraíba	34	Para complementar a renda, faço consultoria acadêmica para tentar repor os descontos do consignado. Entro no terceiro turno todos os dias e fins de semana.	Trabalho com outra atividade no campo da educação
Paraíba	39	Às vezes atendo alunos particulares para complementar a renda.	Trabalho com outra atividade no campo da educação

Nota: Banco de dados da pesquisa.

Alguns professores expressam uma perspectiva diferenciada em relação à sua busca por outras colocações, apontando não apenas o objetivo de complementar a renda, mas também o interesse em realizar outras atividades que lhes proporcionem satisfação conforme demonstrado na Tabela 5

Tabela 5

Outras motivações para exercer atividades extras

Estado	Código citação	Citação	Tema
Pará	18	A jornada que assumi ainda não permite que eu ponha em prática meu tino para os negócios. Mas ainda não perdi a esperança de me tornar, finalmente, uma professora empreendedora e decolar com minha escola digital.	Desejo de empreender
Pará	21	Como atividades paralelas, tenho um projeto de uma banda chamada Curimbó Tropeiro de Iracema e, de 2020 para cá, conseguimos aprovar dois projetos de incentivo à cultura que nos permitiram, a partir do segundo edital, gravar nosso segundo EP (...). Como é um projeto de música autoral, os espaços comerciais são muito restritos. Mas os editais têm sido suportes relevantes nos custos dos processos de criação e produção artística.	Trabalho em outra atividade de que gosta
Paraná	42	Não complemento a renda porque não quero, e o salário que ganho é suficiente, pois fiz planejamento familiar para não precisar exercer nenhuma outra atividade remunerada. No entanto, sempre atuei no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação, à noite.	Trabalho em outra atividade de que gosta
Paraná	155	Cobro um valor alto por aulas particulares para ensinar língua espanhola.	Trabalho em outra atividade de que gosta

Nota: Banco de dados da pesquisa.

O desafio de compreender a dimensão da remuneração dos professores como constitutiva de seu processo de valorização implica compreender objetivamente o valor/montante das remunerações, mas também qual é o sentido que esse montante assume na vida cotidiana, em um

mundo organizado a partir da lógica do consumo e em sociedades altamente desiguais. As condições de uma sociedade salarial, no sentido dado por Castel, fazem com que, além da materialidade concreta da sobrevivência, também se apresente a percepção de uma intensificação permanente da gravidade da realidade vivenciada pelos docentes ao não terem, em seu contrato de trabalho, a garantia de manter a própria família; ou, ainda — um dado mais grave com que a pesquisa se deparou —, a percepção de que a renda proveniente do vínculo de trabalho como professores e professoras só lhes permite sustentar a si mesmos(as).

Conclusões

A pesquisa sobre a percepção da remuneração docente e sobre a necessidade de contar com uma renda complementar entre os professores da educação básica no Brasil e no Chile revela uma série de aspectos cruciais que refletem as condições materiais e sociais do magistério em ambos os países. A remuneração docente, como dimensão essencial da valorização profissional, é profundamente influenciada pelas estruturas e políticas educacionais específicas de cada país. No Brasil, a estrutura federativa do Estado implica colaboração entre municípios, estados e o Distrito Federal, com a União proporcionando apoio supletivo e distributivo. Esse modelo tripartite se reflete na multiplicidade de planos de carreira e remunerações, diferentes em cada unidade federativa.

Por outro lado, o Chile, com seu modelo unitário e subsidiário de Estado, apresenta forte participação privada na oferta educacional, financiada principalmente por subsídios do fundo público. Esse sistema, descentralizado desde a década de 1980, delega a gestão de recursos e pessoal aos municípios, promovendo a oferta educacional privada e consolidando o mercado como executor de políticas públicas. As percepções dos docentes sobre o poder de compra de sua remuneração e sobre a necessidade de contar com uma renda complementar revelam uma realidade complexa e multifacetada. De maneira geral, o poder de compra refere-se à capacidade da remuneração de proporcionar acesso a bens e serviços essenciais para a vida cotidiana. No entanto, essa percepção está intrinsecamente ligada a fatores subjetivos e também econômicos, como a inflação e as políticas salariais.

No Brasil, a pandemia da Covid-19 exacerbou as condições precárias de vida dos docentes. As políticas de austeridade, que promoveram, entre outras medidas, a prevalência de contratos temporários, determinaram a redução de seus rendimentos. Essa situação evidenciou a vulnerabilidade dos professores, que, em muitos casos, tiveram de recorrer a atividades adicionais para complementar sua renda. A dependência de contratos temporários e a instabilidade no emprego contribuem para um cenário de insegurança financeira que afeta diretamente a qualidade de vida dos professores e sua capacidade de se dedicarem integralmente ao trabalho educativo.

No Chile, a dependência do financiamento compartilhado e as políticas de mercado também têm gerado tensões relacionadas à instabilidade no trabalho e à insuficiência da remuneração docente. Embora o fundo público seja a principal fonte de financiamento, a forte participação privada na oferta educacional cria um ambiente competitivo que pode não atribuir a importância devida à valorização dos professores. Por outro lado, a transferência de gestão para os municípios, aliada a um sistema de subsídios baseado na demanda, muitas vezes resulta em disparidades significativas na remuneração e nas condições de trabalho dos docentes.

A necessidade de obter uma renda complementar entre os docentes é uma realidade que reflete não apenas as insuficiências salariais, mas também a representação social da carreira docente. Em estudos comparativos, observa-se que, mesmo em países desenvolvidos, os professores recorrem a trabalhos adicionais para complementar seus rendimentos, o que evidencia uma

problemática global no que diz respeito à valorização do magistério. Essa necessidade de buscar fontes adicionais de renda não só diminui a capacidade dos professores de se concentrarem em suas responsabilidades educacionais, mas também impacta negativamente sua saúde e bem-estar.

Tanto no contexto chileno quanto no brasileiro, os dados indicam que os docentes percebem uma diminuição em seu poder de compra, o que afeta sua qualidade de vida e os leva a buscar alternativas para aumentar seus rendimentos. Essa situação não só tem implicações econômicas, mas também sociais, influenciando a percepção e o reconhecimento profissional dos docentes. A pesquisa destaca a importância de considerar tanto os aspectos econômicos quanto os subjetivos na análise da remuneração docente. A percepção dos docentes sobre seu poder de compra e sobre a necessidade de contar com uma renda complementar é um indicador crucial de suas condições de vida e de trabalho. Portanto, é essencial que as políticas educacionais e salariais abordem essas questões de maneira integral, promovendo não apenas a estabilidade econômica, mas também o reconhecimento e a valorização profissional dos docentes.

Essa conclusão se articula com a necessidade de continuar pesquisando e discutindo a remuneração docente no contexto das políticas educacionais e econômicas, considerando as especificidades de cada país e os desafios que os docentes enfrentam em sua vida cotidiana. A valorização da carreira docente deve ir além da simples adequação salarial e incluir medidas que promovam estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional contínuo e reconhecimento social. Políticas de valorização voltadas para a melhoria das condições de trabalho e de vida dos professores, a implementação de planos de carreira que incentivem o desenvolvimento profissional e a criação de mecanismos de apoio financeiro e psicológico são essenciais para assegurar que os professores possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e com dedicação.

Além disso, é fundamental que os governos e a sociedade como um todo reconheçam o papel crucial dos professores na formação das futuras gerações e no desenvolvimento sustentável das nações. O investimento na valorização do magistério não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia fundamental para garantir a qualidade da educação e, conseqüentemente, o progresso social e econômico. A pesquisa evidencia que a valorização dos professores e a adequação de suas remunerações são temas que exigem abordagem integrada e multidimensional, que leve em conta as particularidades econômicas, sociais e culturais de cada contexto. Somente assim será possível construir sistemas educacionais equitativos e sustentáveis, nos quais os professores sejam reconhecidos e valorizados como os pilares fundamentais da educação que de fato são.

Referências

- Alves, T., & Sonobe, A. K. (2018). Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 446–476. <https://doi.org/10.1590/198053144798>
- Biscarra, C., Giaconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80–92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-600>
- Brasil. (2024). *Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024: Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm
- Britto, A. (2011). *Reformas educacionais do Chile: A vez do agente*. Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento. Disponível em <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/grupos/cede/tds/TD55.pdf>

- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Vozes.
- Chile, Ministerio de Educación, CPEIP. (2018). *Estructura de las asignaciones contempladas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. https://www.cpeip.cl/estructura_asignaciones/
- Da Frota, M. G., Tomaz de Sousa, D., Andrade de Araújo, J., Silva Tabosa, F. J., & de Carvalho Castelar, P. U. (2023). O perfil dos moonlighters no mercado de trabalho brasileiro: Uma análise para os meios rural e urbano. *Estudios Económicos*, 40(81), 69–99. <https://doi.org/10.52292/j.estudecon.2023.2822>
- Donoso-Díaz, S., Alarcón-Leiva, J. A., & Castro-Paredes, M. (2015). Nova institucionalidade da educação pública no Chile: Debates, análises e propostas. In A. B. Gouveia, A. Souza, G. Schneider, & S. Díaz (Eds.), *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes*. Appris.
- Dourado, L. F. (2016). Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. *Retratos da Escola*, 10(18). <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.649>
- Farenzena, N. (2020). A política de fundos e as responsabilidades federativas pela oferta de educação básica. *FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação*, 1-18. <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-103641>
- Fariás Carrión, E., & Moreno Figueras, J. J. (2015). Estado subsidiario: Límites y proyecciones de la democracia territorial en Chile. *Revista Temas Sociológicos*, 19, 105–132. <https://doi.org/10.29344/07194145.19.264>
- Fernandes, M. D. E., Fernandes, S. J., & Campo, V. G. de. (2020). Remuneração docente: Efeitos do plano de cargos, carreira e remuneração em contexto municipal. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(106), 25–44. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701970>
- Gouveia, A. B., & Bassi, M. E. (2016). Vencimento dos professores no contexto das finanças públicas do Paraná e de Santa Catarina, Brasil. *Educação em Questão*, 54, 101–128.
- Greggs, J. R. (2022). *Teacher moonlighting: A perceptual study from Louisiana* (Electronic Theses and Dissertations, No. 434). <https://scholarworks.sfasu.edu/etds/434>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Inflação*. <https://www.ibge.gov.br/explica/inflacao.php>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Sinopse estatística do Censo Escolar*. Autor.
- Kremerman, M. (2008). *La privatización de la educación: Estudio del caso chileno*. SM&A Design Gráfico. (Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación)
- Lapadat, J. (2012). Thematic analysis. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. SAGE.
- Liang, G., Zhang, Y., Huang, H., & Qiao, Z. (2015). Teacher incentive pay programs in the United States: Union influence and district characteristics. *International Journal of Policy and Leadership*, 10(3). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2015v10n3a491>
- Lima, C. de A., Oliveira, A. J. S., Freitas, W. M. L. de., Lopes, H. H. S., Montes, G. A. dos., Silva, P. G., Lima, C. A. G., Leite-Filho, G. A., Parrela, E. de C. S., Haikal, D. S., Brito, M. F. S. F., & Silveira, M. F.. (2021). Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19(1), e00329160. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00329>
- Mato Grosso do Sul. (2000). *Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000: Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul*. <https://fetems.org.br/fetems/wpcontent/uploads/2021/12/01-estatuto-da-educaa-a-o-087-1-.pdf>
- Mato Grosso do Sul. (2019). *Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019: Altera dispositivos da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.

- Mato Grosso do Sul. (2020). *Lei Complementar nº 277, de 15 de outubro de 2020: Altera dispositivos da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000*.
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=342428>
- Neto, H. L. (2010). Vencimento básico. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Eds.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.
<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/431-1.pdf>
- Oliveira, F. (1988). *A economia brasileira: Crítica à razão dualista*. Vozes.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile*. (Trans., Fundación SM)
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2017/11/education-in-chile_g1g83cd5/9789264288720-es.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Ortiz, E. (2023). O que é poder de compra. *Blog Serasa*. <http://serasa.com.br/blog/O-que-é-poder-de-compra-descubra/#>.
- Pará. (2010). *Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010: Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará*.
https://leisestaduais.com.br/pa?q=LEI+N%C2%BA+7.442%C+DE+02+DE+JULHO+D+E+2010&date_
- Paraná. (2021). *Lei Complementar nº 242, de 17 de dezembro de 2021: Altera as Leis Complementares nº 103, de 14 de março de 2004, e nº 123, de 9 de setembro de 2008, que dispõem sobre o Plano de Carreira do Professor e do Quadro de Funcionários da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná*.
<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-242-2021-parana-altera-as-leis-complementares-no-103-de-14-de-marco-de-2004-e-no-123-de-9-de-setembro>
- Paraná. (2024). *Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2024: Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná*. <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-bas>
- Paraíba. (2024). *Lei nº 13.258, de 16 de maio de 2024: Dispõe sobre a criação de cargos e composição do Quadro dos Profissionais de Educação do Estado da Paraíba e institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação do Estado da Paraíba*.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.
<https://doi.org/10.2307/jj.15478384>
- Sales, L. C., & França, M. (2018). Efeitos da Lei do Piso nos vencimentos de professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(2), 461–478. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.84106>
- Supiot, A. (2016). *Crítica do direito do trabalho*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Št'astný, V., Chaval, M., & Walterová, E. (2021). An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102351>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Tate, E. (2022, March 30). Our nation's teachers are hustling to survive. *EdSurge*.
<https://www.edsurge.com/news/2022-03-30-our-nation-s-teachers-are-hustling-to-survive>
- Vieira, J. M. D. (2012). Piso salarial e federalismo: Muitos passos e compassos. *Retratos da Escola*, 6(10).

Sobre o Autores

Andréa Barbosa Gouveia

Universidade Federal do Paraná, Brasil

andreabg@ufpr.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8260-2720>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1995), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná onde atua no Núcleo de pesquisa em Políticas Educacionais (NUPE). É professora do curso de Pedagogia. Está credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Jorge Alarcón Leiva

Universidad de Talca, Chile

joalarcon@utalca.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

É doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Chile (Chile). Professor da Faculdade de Ciências da Educação, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional na Universidade de Talca e da Universidade Católica do Maule (Chile).

Solange Jarcem Fernandes

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil

solange.jarcem@ufms.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0287-6172>

Concluiu o doutorado em Educação (UFMS, 2013), mestrado em Educação (UFMS, 2006) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2002). Bolsista de Pós-doutorado CNPq pelo Edital Atlânticas, realiza Estágio Pós-doutoral na Universidade de Talca/Maule/Chile no período de outubro de 2024 a junho de 2025, Atua como professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em regime de dedicação exclusiva, lotada na Faculdade de Educação (FAED). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED/UFMS) desde 2017.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 50

26 de maio 2026

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de

Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
