

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSE QUIBAO NETO

**Remuneração dos professores da rede privada de educação básica
na cidade de São Paulo**

São Paulo
2020

JOSE QUIBAO NETO

**Remuneração dos professores da rede privada de educação básica
na cidade de São Paulo**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo.

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

QQ6pp Quibao Neto, Jose
 Remuneração dos professores da rede privada de
 educação básica na cidade de São Paulo / Jose
 Quibao Neto; orientador Rubens Barbosa de Camargo.
 -- São Paulo, 2020.
 285 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

 1. Remuneração Docente. 2. Trabalho Docente. 3.
 Rede privada de ensino na educação básica. 4.
 Escolas privadas na cidade de São Paulo. I.
 Camargo, Rubens Barbosa de , orient. II. Título.

QUIBAO NETO, Jose. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: __/__/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a Márcia Aparecida Jacomini

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Thiago Alves

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi fruto de uma jornada coletiva; para este grupo especial de pessoas, dedico estes agradecimentos.

Quero iniciar agradecendo ao orientador desta tese e amigo, Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo. Pessoa generosa e de grandes experiências na Educação, incentivou-me e me ajudou a não me perder pelos caminhos desta pesquisa. O Prof. Rubens foi o primeiro orientador que tive e que, com isso, abriu para mim a possibilidade de me tornar um estudante na área do Financiamento da Educação, atividade que desenvolvo com muito orgulho. Sobretudo, sempre valorizou nossas experiências enquanto jovens que acreditam na educação pública de qualidade, mostrando, a partir de sua prática enquanto pesquisador e docente, que é possível conciliar a pesquisa e a militância por um mundo mais justo.

Ao querido Prof. José Marcelino de Rezende Pinto, pelos preciosos comentários que guiaram esta tese a partir do exame de qualificação e que deram maior clareza para que os objetivos fossem mais bem construídos. Sem nunca abdicar do rigor acadêmico, do bom humor e da generosidade que são suas características fundamentais, o Prof. “Zé” Marcelino será sempre um exemplo para mim, em especial por eu ter a honra de ter sido seu orientando no mestrado.

Do mesmo modo, agradeço ao Prof. Nelson Cardoso Amaral, que rigorosamente leu meu texto do exame de qualificação e me orientou nos aspectos metodológicos; tais contribuições foram fundamentais para os passos posteriores desta pesquisa.

À Prof^a Marcia Aparecida Jacomini, pessoa extremamente importante em minha formação acadêmica, uma vez que esteve presente desde o meu primeiro dia, quando cheguei a uma reunião da Pesquisa Nacional sobre Remuneração Docente, e que, desde então, sempre se fez presente como amiga, docente, pesquisadora incansável na defesa da escola pública e por melhores condições de trabalho para professores no país, sempre com muita inteligência e generosidade.

Ao Prof. Thiago Alves, por ter aceitado prontamente participar da banca examinadora da tese e que sempre foi um exemplo a ser seguido no rigor com os dados educacionais e na disposição em ajudar pesquisadores com o tratamento de dados quantitativos. Sem dúvidas, poder acompanhar o trabalho do Prof. Thiago na Pesquisa Nacional sobre Remuneração Docente foi um importante incentivo para o início e a conclusão deste trabalho.

Aos Professores Doutores César Minto, Lisete Regina Gomes Arelaro, Andreza Barbosa, Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Maria Angélica Pedra Minhoto, por aceitarem o convite para serem suplentes na banca examinadora deste trabalho. Também registro meu agradecimento a todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sem os quais este trabalho não poderia ser concretizado.

Ao Prof. Dr. Francis Green, que generosamente aceitou ser meu orientador na University College London (UCL/IOE) em um período de seis meses, e cuja apreciação e contribuições são parte deste trabalho. Agradeço também ao Prof. Dr. Tristan McCowan, por toda a preocupação e atenção em garantir minha inserção em diversificadas atividades acadêmicas no Institute of Education.

Ao Sindicato dos Professores de São Paulo, o Sinpro-SP, em nome de Luiz, Celso Napolitano e Antônio Carlos, por toda ajuda com os dados e entrevistas concedidas para debater o tema deste estudo, o que sem dúvidas, levou-me para uma melhor compreensão sobre o tema.

Aos amigos da Feusp: Ana Paula, Renata Medina, João, Vanusa, Lucineide e Emanuel, que me ajudaram na construção deste trabalho e em minha formação acadêmica.

Aos queridos amigos Gabi Guimarães, Gabriel Furtado, Henrique Lamônica, Renata, Paula, Fabrício (nosso “Lord Keynes”), Eugênio, Matheus Maia e Ana por todas as conversas regadas a muitas risadas e alegria. Esses momentos foram essenciais na minha vida.

À Ana Cavalli, Luísa e Doc. Walter, Ana Cartilone e Lucas, Alana, Bia, Yandra e Ursi, por sempre encherem a nossa casa de alegria e polêmicas políticas das mais variadas; nossos encontros sempre são muito especiais!

Agradeço imensamente à Jô, que dividiu conosco as tarefas de casa. Sem o seu trabalho, esta tese efetivamente seria metade do que está sendo apresentada.

Agradeço também a meus queridos e queridas familiares, que sempre estiveram comigo de várias formas; em especial a Thiago e João, por sempre se fazerem presentes, como irmãos que são!

A meus pais de São Paulo, Márcia e Augusto, que me adotaram e que tanto se dispõem a me ajudar para concretizar as diversas etapas da vida. Sem o auxílio e o carinho de vocês, este trabalho também não teria saído. Muito obrigado por todo o cuidado, vocês são parte especial da minha vida.

Aos meus pais, Fernando e Linda, por todo amor incondicional e compreensão por minha ausência nos momentos críticos de trabalho; obrigado por toda a luta diária para me

ajudar a conquistar tudo o que sempre sonhei. Vocês serão sempre meu eterno exemplo de pais, de amor à vida e ao próximo. Eu amo vocês e este trabalho lhes dedico.

À minha irmã, Fernanda, que sempre mostrou que paciência, calma e carinho fazem a diferença no mundo e em nossas vidas. Muito obrigado por tudo, minha irmã, inclusive por ter trazido o Marco para nossa família, pessoa tão especial e que nos completa – vocês merecem nada menos do que toda a felicidade do mundo.

Por fim, agradeço e dedico esta tese à Paula, meu grande amor. Obrigado por todo o suporte que me garantiu poder trilhar o percurso de construção do trabalho até a conclusão, sempre com ponderação e firmeza, sem nunca ter perdido a ternura. Obrigado por todo o apoio desde o início, por ter acreditado em todas as minhas escolhas (que por seu amor passaram a ser nossas escolhas), por ter “segurado as pontas” durante minha ausência de casa no período do intercâmbio e por ter sempre respondido que o correto era continuar e lutar para chegar ao fim do processo. Eu te amo e te admiro muito; sempre estarei ao seu lado, assim como você esteve ao meu em todos os momentos. A conclusão deste trabalho, dentre outras tantas conquistas juntos, são realizações do nosso companheirismo e de nossas mãos unidas!

QUIBAO NETO, Jose. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. 2020. 285 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa foi o perfil e a remuneração de docentes que atuaram até 2018 na rede privada de educação básica na cidade de São Paulo. Dado o crescimento do setor privado na educação básica na última década, o objetivo foi analisar as características dos docentes atuantes na iniciativa privada de ensino e sua remuneração, e investigar se houve alteração destes aspectos no período. No primeiro estágio da pesquisa, realizou-se uma análise da produção acadêmica cujo tema central foi a escola privada no Brasil. Foram encontradas produções acadêmicas nas áreas de Sociologia da Educação, Administração Escolar, Política e Economia da Educação e Economia. Posteriormente, buscaram-se trabalhos sobre remuneração de professores da educação básica e, a partir disso, lançou-se mão de uma revisão bibliográfica por meio de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nas revistas da área de Educação de grande circulação nacional. Na análise dos dados da cidade de São Paulo, utilizou-se o Censo Escolar de 2007 a 2018, para examinar e apontar as mudanças ocorridas no setor privado dentro do período, levando em consideração as matrículas e os estabelecimentos para cada distrito da cidade de São Paulo e realizando o georreferenciamento desse crescimento. Por fim, o trabalho trouxe à tona a discussão sobre o perfil e a remuneração dos professores da rede privada no Brasil e na cidade de São Paulo, utilizando como fontes de dados o Censo Escolar, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) e a Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Concluiu-se que a rede privada de ensino na cidade de São Paulo é muito heterogênea em termos de demanda e oferta e, conseqüentemente, atraiu e contratou diferentes tipos de perfil de professores, o que também se refletiu em remunerações diversificadas. Mais especificamente sobre a remuneração dos professores do setor privado, em âmbito nacional e na cidade de São Paulo, os valores variaram, a depender de três fatores: a) jornada semanal; b) formação do professor; c) etapa educacional em que o professor leciona. Este último fator foi uma característica marcante na análise salarial do setor privado em contraposição ao setor público, pois esta diferença salarial está presente nas Convenções Coletivas de Trabalho que determinam o piso da categoria e nos dados de remuneração observados por meio da Rais. Para o piso da categoria na cidade de São Paulo, verificou-se que o aumento real foi muito pequeno em duas décadas de análise. Sobre os valores médios, houve aumento salarial para todos os professores da rede privada em todos os níveis, fruto do crescimento econômico observado no período. No entanto, constatou-se imensa heterogeneidade salarial nessa rede em vista dos altos coeficientes de variação e pelos valores de posição (quartis e mediana) calculados a partir dos dados coletados, confirmando a complexidade e diversidade do setor privado da educação básica.

Palavras-chave: Condição de trabalho docente. Remuneração docente. Professores da educação básica. Rede privada de educação básica.

QUIBAO NETO, Jose. **Private teachers' payment in São Paulo city**. 2020. 285 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This research aimed to analyse the teachers' profile and payment who worked through the years of 2007 to 2018 in private schools in the city of São Paulo. Given Brazilian private sector growth in education in the last decade, the objective was to investigate some of the characteristics of teachers working in this sector and its changes over this period. In the first stage of the research, there was an analysis of academic production whose central theme was the private schools in Brazil. Academic outputs were found in the areas of Sociology of Education, School Administration, Politics and Economics of Education and Economics. The next step was to analyse the works of authors who studied the remuneration of teachers in Brazil. Hence, a literature review was done through the research in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) and a list of academic periodic of high national circulation and importance. Due to analyse the city of São Paulo educational data, the School Census from 2007 to 2018 was used to examine and point out the changes that occurred in the private sector within the period, describing enrollments and establishments for each district of the city of São Paulo and carrying out the georeferencing of this growth. Finally, the work brought up the discussion about the profile and remuneration of private school teachers in Brazil and the city of São Paulo. In that sense, it was utilised the School Census, the national household survey, Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (Pnad Contínua) and the annual research of social information, Relação Anual de Informações Sociais (Rais) as data sources. It was concluded that the private education network in the city of São Paulo is very heterogeneous in terms of demand and supply and, consequently, attracted and hired different types of teacher profiles, which was also reflected in diversified remunerations. More specifically on the remuneration of teachers in the private sector, nationwide and in the city of São Paulo, the amounts varied depending on three factors: a) the weekly workload; b) teacher training; c) educational stage in which the teacher teaches; the latter being a striking feature in the wage analysis of the private sector as opposed to the public sector, as this wage difference is present in the Collective Labor Agreements that determine the category floor and in the remuneration data observed through Rais. For the category floor in the city of São Paulo, it was found that the real increase was very small in two decades of analysis. Regarding the average values, it is important to note that there was a salary increase for all private school teachers at all levels, as a result of the economic growth observed in the period. However, there was an immense salary heterogeneity in this network in view of the high coefficients of variation and the position values (quartiles and median) calculated from the data collected, corroborating as another element that describes the private sector of basic education as complex and very diverse.

Keywords: Teaching. Teachers payment. Basic education teachers. Private education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características e valores das variáveis da Rais (2007-2016).....	45
Gráfico 1 – Percentual de matrículas por categoria das escolas privadas no Brasil – média de 2007 a 2018	53
Gráfico 2 – Percentual de estabelecimentos por categoria das escolas privadas no Brasil – média de 2007 a 2018.....	53
Quadro 2 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Norte do Brasil, com foco em redes locais.....	76
Quadro 3 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Nordeste do Brasil, com foco em redes locais	80
Quadro 4 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Centro-Oeste do Brasil, com foco em redes locais	86
Quadro 5 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Sudeste do Brasil, com foco em redes locais	89
Quadro 6 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Sul do Brasil, com foco em redes locais	99
Quadro 7 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com....	106
Gráfico 3 – Tipo de material utilizado como forma de análise em mestrados e doutorados sobre remuneração docente por região (2006-2018)	111
Gráfico 4 – Percentual de uso de material de análise em mestrados e doutorados sobre remuneração docente por região (2006-2018).....	112
Quadro 8 – Artigos selecionados da RBP AE	116
Quadro 9 – Artigos selecionados da revista <i>Educação e Pesquisa</i>	120
Quadro 10 – Artigos selecionados da revista <i>Educação & Sociedade</i>	124
Quadro 11 – Artigos selecionados da <i>Revista de Financiamento da Educação</i>	127
Quadro 12 – Artigos selecionados da revista <i>Cadernos de Pesquisa</i>	133
Quadro 13 – Artigos selecionados da revista <i>Retratos da Escola</i>	139
Mapa 1 – Comparativo entre as matrículas nas escolas privadas na cidade de São Paulo por distrito (2007 e 2018)	147
Gráfico 5 – Crescimento percentual de estabelecimentos de ensino no setor privado para os dados do Brasil e da cidade de São Paulo (2007-2018)	152
Mapa 2 – Comparativo entre os estabelecimentos privados na cidade de São Paulo	153

Gráfico 6 – Número de estabelecimentos privados e conveniados com o setor público que ofertam educação infantil na cidade de São Paulo (2007-2018)	158
Mapa 3 – Comparativo entre as creches privadas na cidade de São Paulo por distrito (2007 e 2018).....	160
Mapa 4 – Comparativo entre as pré-escolas privadas na cidade de São Paulo	161
Mapa 5 – Comparativo entre os estabelecimentos privados de ensino fundamental anos iniciais na cidade de São Paulo por distrito da capital (2007 e 2018).....	164
Mapa 6 – Comparativo entre os estabelecimentos privados de ensino fundamental anos finais na cidade de São Paulo por distrito da capital (2007 e 2018)	166
Mapa 7 – Comparativo entre os estabelecimentos privados de ensino médio	169
Quadro 14 – Características das fontes de dados e variáveis sobre remuneração de professores do ensino privado (2016).....	184
Gráfico 7 – Distribuição da jornada semanal de professores da rede privada no Brasil em 2016 – Rais	190
Gráfico 8 – Distribuição da jornada semanal de professores da rede privada no Brasil em 2016 – Pnad Contínua	191
Gráfico 9 – Valores do piso salarial para professor atuante na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para 22 horas de jornada semanal mais DSR (1998 – 2018)	222
Gráfico 10 – Valores do piso salarial para professor atuante nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por hora-aula mais DSR (1998 – 2018)	225
Gráfico 11 – Valores do piso salarial para professor atuante no ensino regular, por hora-aula mais DSR (1998 – 2018).....	227

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição total de matrículas na educação básica por tipo de administração no Brasil (2007-2018).....	49
Tabela 2 – Número de matrículas no setor privado por etapa educacional em países participantes da OCDE (2016)	51
Tabela 3 – Síntese quantitativa de mestrados e doutorados sobre remuneração docente por região e rede administrativa (2006-2018).....	110
Tabela 4 – Distribuição total de matrículas no ensino regular por tipo de administração na cidade de São Paulo (2007-2018).....	143
Tabela 5 – Número de matrículas que saíram do setor público para o setor privado ou se mantiveram no setor privado na cidade de São Paulo (2007-2017).....	145
Tabela 6 – Número de matrículas do setor privado e setor público por etapa de ensino na cidade de São Paulo (2007-2018).....	149
Tabela 7 – Distribuição total de estabelecimentos na educação básica por tipo de administração na cidade de São Paulo (2007-2018).....	150
Tabela 8 – Número de estabelecimentos escolares do setor privado e setor público por etapa de ensino na cidade de São Paulo (2007-2018).....	157
Tabela 9 – Distribuição total de docentes na educação básica por tipo de administração no Brasil (2007-2018).....	174
Tabela 10 – Perfil demográfico dos professores da rede privada de educação básica do Brasil (2016)	185
Tabela 11 – Percentual de formação, tipo de vínculo e jornada de trabalho semanal de professores do setor privado no Brasil em 2016 – Rais e Pnad.....	188
Tabela 12 – Tempo no emprego dos professores do setor privado no Brasil em 2016 – Rais .	192
Tabela 13 – Tempo no emprego dos professores do setor privado no Brasil em 2016 – Pnad Contínua e Rais.....	193
Tabela 14 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores da rede privada no ensino regular sem formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais padronizadas (2016)	195
Tabela 15 – Idade e tempo no emprego de professores da rede privada do ensino regular sem formação em nível superior (2016)	196

Tabela 16 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores da rede privada do ensino regular com formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais padronizadas (2016).....	198
Tabela 17 – Razão dos valores da remuneração média de professores da rede privada no ensino regular com formação em ensino superior no Brasil (2016).....	201
Tabela 18 – Distribuição total de docentes na educação básica por tipo de administração na cidade de São Paulo (2007-2018).....	203
Tabela 19 – Número de docentes do setor privado e do setor público, por etapa de ensino na cidade de São Paulo (2007-2018).....	204
Tabela 20 – Perfil demográfico dos professores da rede privada na cidade de São Paulo (2007-2018).....	206
Tabela 21 – Faixa de salário-base entre os quartis da amostra por etapa educacional, em reais (2018)	211
Tabela 22 – Perfil demográfico dos professores da rede privada na cidade de São Paulo por grupos (2018).....	213
Tabela 23 – Perfil dos docentes da rede privada de ensino regular na cidade de São Paulo (2007 – 2016)	215
Tabela 24 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores sem formação em nível superior da rede privada que atuam no ensino regular para jornada padronizada de 40 horas semanais (2007 e 2016)	228
Tabela 25 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores da rede privada com formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais (2007 e 2016).....	231
Tabela 26 – Número e percentual de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na rede privada de ensino de São Paulo por faixa de jornada semanal (2007 e 2016).....	235
Tabela 27 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede privada, com nível superior, em jornadas de até 19 horas semanais (2007 e 2016)	236
Tabela 28 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede privada, com nível superior, em jornadas entre 20 e 29 horas semanais (2007 e 2016).....	237
Tabela 29 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede privada, com nível superior, em jornadas acima de 44 horas semanais (2007 e 2016)	239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação direta de inconstitucionalidade
Anpae	Associação Nacional de Pesquisadores em Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCT	Convenção coletiva de trabalho
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
COD	Classificação de Ocupações para Pesquisas Domiciliares
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
dp	Desvio-padrão
DSR	Descanso semanal remunerado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Etec	Escola técnica estadual
FCC	Fundação Carlos Chagas
Fepesp	Federação de Professores do Estado de São Paulo
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fineduca	Revista de Financiamento de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IPCA	Índice de Preços do Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCCR	Plano de Carreira, Cargos e Remuneração
PIB	Produto Interno Bruto
PLR	Participação nos lucros ou resultados
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
POF	Pesquisa de Orçamento Familiar
Prodam	Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo
PSPN	Piso salarial profissional nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
Rais	Relação Anual de Informações Sociais
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RMM	Renda mensal média
RSR	Repouso semanal remunerado
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seade	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SED-SC	Secretaria de Educação de Santa Catarina
Sieeesp	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
Sinpro	Sindicato dos Professores de São Paulo
Siope	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SMN	Salário mínimo necessário
Some	Sistema de Organização Modular do Ensino Médio
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TCE	Tribunal de Contas do Estado
UEM	Universidade Estadual de Maringá

Uemg	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
Ufma	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Ufpa	Universidade Federal do Pará
Ufpi	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univille	Universidade da Região de Joinville
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo
VPCT	Valor Presente do Contrato de Trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	35
1 A RECENTE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
2 ESTADO DA ARTE: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	73
2.1 Bases de pesquisa.....	74
2.2 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	75
2.2.1 <i>Trabalhos com foco na localidade</i>	76
2.2.2 <i>Trabalhos com foco nacional</i>	106
2.2.3 <i>Resumo dos dados obtidos por meio da análise dos trabalhos acadêmicos</i>	109
2.3 Periódicos de grande circulação nacional e internacional	114
2.3.1 <i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i>	115
2.3.2 <i>Educação e Pesquisa</i>	119
2.3.3 <i>Educação & Sociedade</i>	123
2.3.4 <i>Revista de Financiamento da Educação</i>	126
2.3.5 <i>Cadernos de Pesquisa</i>	132
2.3.6 <i>Retratos da Escola</i>	139
3 OS DADOS DE CONTEXTO DO SETOR PRIVADO NA CIDADE DE SÃO PAULO: MATRÍCULAS E ESTABELECIMENTOS	143
3.1 Matrículas do setor privado na cidade de São Paulo	143
3.2 Estabelecimentos do setor privado na capital paulista.....	150
4 PERFIL E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BRASIL E CIDADE DE SÃO PAULO.....	173
4.1 Revisão da literatura sobre salário de professores da rede privada	173
4.2 O perfil dos professores da rede privada no Brasil e sua remuneração média	183
4.3 O perfil dos professores da rede privada na capital paulista.....	202

4.4 Piso e remuneração dos professores da rede privada da cidade de São Paulo	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	253
ANEXO A – MAPA DOS DISTRITOS DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	273
ANEXO B – PERCENTUAL DE RENDA DOMICILIAR POR DISTRITO DA CIDADE DE SÃO PAULO POR FAIXA DE SALÁRIO MÍNIMO (2010)	275
ANEXO C – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO SETOR PRIVADO NO ENSINO REGULAR POR DISTRITO NA CIDADE DE SÃO PAULO (2007 E 2010)	279
ANEXO D – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS DO SETOR PRIVADO NO ENSINO REGULAR POR DISTRITO NA CIDADE DE SÃO PAULO (2007 E 2010).....	283

INTRODUÇÃO

Atualmente, não é difícil abrir o noticiário e se deparar com alguma matéria cujo tema central seja a escola privada; isso ocorre não apenas nos cadernos que trazem assuntos relativos à Educação, mas também naqueles voltados à economia e à análise de mercado. Em resumo, a educação básica privada, assim como o ensino superior, assumiu um papel na sociedade em que, para além de ser uma alternativa às escolas públicas, passou a ser um setor visto como investimento financeiro de pequeno, médio e grande porte, chamando a atenção dos olhos e dos bolsos dos agentes desse mercado.

Esse contexto faz parte de um movimento de crescimento desse setor nos últimos anos; um fenômeno na educação nacional ao qual pesquisadores da área da Educação e da Economia e Administração também estão atentos. Não é para menos: pelos dados do Censo Escolar, nota-se que o aumento de escolas no setor privado saiu de 8,2% no plano nacional em 1996 e foi até, aproximadamente, 18% no ano de 2018. Em algumas regiões do país, as escolas privadas da educação básica chegaram a mais de 20% do total e, no caso específico da Região Sudeste, 30% das escolas pertenciam a esse setor em 2018.

A pergunta que surge imediatamente após um rápido exame desse cenário é: qual é o motor desse crescimento? Certamente, a pergunta no singular jamais conseguiria responder a toda a complexidade que foi essa movimentação no setor privado da educação básica. Assim, para uma resposta mais precisa e como a literatura a respeito indica, há uma complexidade de fatores na sociedade que impulsionam o aumento de matrículas e estabelecimentos no setor privado. Para Green e Kynaston (2019), o aumento do atendimento do setor privado no ensino é um movimento econômico, sociológico e político complicado. Ball (1995) lembra que tal movimento também depende do lugar onde ocorre e do período histórico vivenciado.

Do ponto de vista econômico, olhando para um caso específico nos Estados Unidos, Hastings, Kane e Staiger (2005) constataram que as pessoas que tiveram aumento na renda familiar no período de crescimento econômico tenderam a investir em educação privada para seus filhos. Segundo os autores, embora as conclusões de sua pesquisa mostrem que não há apenas um fator para os pais buscarem a alternativa privada, a escolha pelo mercado educacional se iniciou com os responsáveis podendo arcar financeiramente com as mensalidades. Para complementar essa discussão e trazer para a realidade brasileira, vale mostrar que nesse período, em especial o de maior crescimento da renda familiar, entre os anos de 2003 até 2012, o gasto das famílias em

educação também aumentou (POCHMANN, 2014; REMY, 2014), sendo parte desse aumento destinada ao pagamento de mensalidades em escolas privadas.

Ainda, para pesquisadores do campo da Administração, o consumo das famílias brasileiras das classes sociais mais baixas constituiu-se em mola propulsora do crescimento econômico visto até 2014. Como apontam Nascimento, Costa Filho e Hormeyll (2017), a estabilidade da moeda, seguida de um ciclo econômico global favorável, criou condições para o crescimento do emprego e da renda que, somado à maior oferta de crédito nos bancos, foram responsáveis pelo aumento do poder de compra dos brasileiros. Faltou acrescentar, nesse compêndio de medidas econômicas e políticas, o aumento do salário mínimo nacional e outra série de políticas públicas de transferência de renda; de toda forma, para tais autores isso permitiu que um grupo grande de pessoas anteriormente de baixa renda passasse a integrar o que chamam de classe média.

No entanto, o tema esbarra em uma complicada discussão sobre o significado do termo “classe média” no campo da Sociologia, de maneira que não é automático esse tipo de conclusão entre aumento da renda da população e escalada social. Mas é fato que, pelo menos no imaginário do senso comum brasileiro, matricular os filhos em escolas privadas é um “passo” na direção de se colocar internamente no grupo de pessoas que possuem uma renda melhor a ponto de conseguir pagar mensalidades em escolas privadas ou, dentro de um sistema de bolsas de estudo, parte delas.

Do ponto de vista histórico, é importante ressaltar que a escola privada não é um agente recente na educação nacional (ROMANELLI, 2014) e que, com o tempo, foi ganhando novas configurações, novos grupos de donos de estabelecimentos e novos formatos (CURY, 1992). Isso reverberou na própria organização da legislação correlata, que considera legítima a existência das escolas privadas em quatro tipos: lucrativas, confessionais, filantrópicas e comunitárias (BRASIL, 1996).

Há, ainda, um componente político importante nessa configuração da organização educacional do país, em que há liberdade de empreender na área da Educação: a formulação dessas leis implica a aceitação social de que a atividade educacional seja uma operação lucrativa dentro do mercado. Para Cury (2006), isso se constituiu como uma vitória histórica do campo liberal de donos de estabelecimentos escolares nas disputas dentro do processo constituinte e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Sem adentrar o campo da Sociologia da Educação e as decorrências da heterogeneidade da rede privada, é importante notar que hoje não é mais possível analisar essa

rede apenas atentando às escolas tradicionais que atendem às elites brasileiras. O mercado educacional atualmente é extremamente diversificado e acolhe a demanda por matrículas de diversos espectros de classes sociais, atuando inclusive nas periferias das grandes cidades e influenciando a dinâmica social daqueles espaços (DANTAS, 2018).

Porém, será que essa heterogeneidade construída ao longo dos anos, e que possivelmente se expandiu na última década, também se dá na remuneração dos professores da rede privada de educação básica? É tentando responder a esta pergunta que a presente tese busca ser uma contribuição para o campo. Assim, ao considerar as diferenças das escolas privadas, este trabalho buscou colocar luz no perfil e na remuneração dos professores que atuam nessa rede, afinal, tem-se noticiado sobre escolas privadas e seu valor, mas muito pouco sobre os profissionais que nelas atuam e suas condições de trabalho.

Sem dúvidas, esse tipo de discussão sobre as relações trabalhistas que norteiam a vida do professor da rede privada é um elemento novo no debate acadêmico, embora não o seja na vida prática dos sindicatos da categoria. O assunto, porém, não é novidade no setor público. Em relação às condições de trabalho docente, e em especial à remuneração dos docentes, para parte da literatura especializada em Educação a atuação dos professores está estritamente ligada à qualidade educacional, principalmente porque muitas decisões do processo educativo são tomadas prioritariamente por eles (MORICONI, 2008).

Isso porque os professores estão no dia a dia escolar lidando com todos os tipos de conflitos gerados pelo processo educacional escolar, sejam eles dentro ou fora da sala de aula. Assim, atrair os melhores profissionais disponíveis e garantir a formação continuada daqueles que já estão dentro das redes de ensino são experiências exitosas na busca por melhoria na educação em países que as implementaram, como é o caso finlandês (SAHLBERG, 2015).

Assim, os insumos relacionados à manutenção da vida do trabalhador docente, tais como salário e tipo de contratação (direito e deveres dos professores) são de suma importância para a qualidade educacional, uma vez que possibilitam ao professor condições adequadas de exercer seu trabalho dignamente (CARREIRA; PINTO, 2011).

Sobre esse ponto, ressaltam Camargo e Jacomini (2011) que, no período pós-Constituição Federal de 1988 (CF-1988), as questões relativas às condições de trabalho docente ganham destaque em razão de tensões engendradas, sobretudo, por sindicatos de professores e movimentos sociais. Portanto, cabe perceber, por meio do trabalho acadêmico, de que maneira o setor privado educacional posiciona-se em relação ao salário e à contratação docente.

No que tange ao setor público, o artigo 206 da CF-1988 determina que a educação seja ofertada mediante alguns princípios, ou seja, regras norteadoras. Dentre estes, há dois fundamentais à discussão sobre docentes nas redes públicas: a) o inciso V, que assegura a valorização docente dos profissionais da educação escolar, garantindo planos de carreira e ingresso via concurso público; e b) o inciso VIII, que garante o piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais da educação escolar básica (BRASIL, 1988). Estes dois dispositivos revelam o reconhecimento, por parte do Estado, de que as condições de trabalho docente – em específico salário, plano de carreira, jornada e forma contratual – são essenciais para a oferta educacional de qualidade (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009).

Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007, aprofundou as questões referentes a salário, plano de carreira e forma de ingresso na carreira docente, visto que a redação final dos dois incisos mencionados no parágrafo acima foi dada por meio da Emenda Constitucional nº 53. Com o Fundeb veio também a Lei do Piso, nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu um valor mínimo salarial para a categoria dos professores das redes públicas, assim como estipulou a forma de reajuste desse piso e a necessidade de se reservar parte da jornada docente (um terço) para atividades “sem os alunos” (extraclasse), sendo um importante passo na valorização dos docentes.

Assim, como já citado, os princípios e o aprofundamento do debate sobre a importância do trabalhador educacional como principal insumo à oferta educacional são restritos aos professores das redes públicas de educação básicas. Assim, com a ajuda das análises realizadas no mercado geral de professores e de outros trabalhos que também avaliaram recentemente a remuneração dos docentes da rede privada de educação básica, esta tese busca trazer à tona as condições salariais do grupo de professores que atuam nas escolas privadas, e identificar as mudanças ocorridas no setor entre 2007 e 2018, que podem ter relação com as possíveis alterações, tanto no perfil dos docentes contratados como em sua remuneração.

Os objetivos são:

- a) desenvolver uma abordagem analítica sobre a remuneração dos professores da rede privada que atuam na educação básica e especificamente no ensino regular,

observando e levando em consideração o material de pesquisa já levantado por outros pesquisadores no país sobre a temática;

- b) fazer um levantamento das pesquisas que abordaram as condições remuneratórias sobre professores da educação básica no país, a fim de observar os caminhos e fontes de análise e a produção acadêmica sobre o tema especificamente no setor privado;
- c) fazer uma seleção e elaborar uma apresentação do material acadêmico sobre o papel das escolas privadas no Brasil, lançando mão das áreas: Política e Administração da Educação, Sociologia da Educação e Economia;
- d) mostrar o crescimento do setor privado de ensino entre 2007 e 2018 por meio dos dados disponíveis sobre a educação básica no Brasil e na cidade de São Paulo, realizando o georreferenciamento dos dados educacionais nos distritos da cidade;
- e) levantamento de dados de fontes pertinentes sobre o tema e análise da remuneração dos professores da educação básica que atuam no setor privado em âmbito nacional e na cidade de São Paulo.

Além desses pontos sobre o setor privado na educação básica que serão trabalhados ao longo do texto, o leitor encontrará muitas referências ao setor público. Isso será comum na leitura, pois, do ponto de vista do autor, há uma constante defesa da educação pública como aquela de fato democrática e como exemplo a ser seguido e investido. Com isso, intenta-se deixar claro que o crescimento do setor privado da educação básica e seus impactos no trabalho docente são interessantes para fins acadêmicos e científicos. Do ponto de vista de uma sociedade mais justa e com mais oportunidades a todas e todos, a expansão desse setor, aqui estudada, representa o aumento de famílias que, podendo arcar financeiramente com uma educação mais “exclusiva”, optam pelo privilégio. Esse aspecto aparenta ser revelador de uma sociedade em que, ideologicamente, o individualismo tem prevalecido sobre o desenvolvimento enquanto sociedade verdadeiramente democrática.

Quanto aos aspectos metodológicos, o primeiro passo é esclarecer o uso do termo “rede privada”. Na CF-1988, artigo 209, ficou garantido que o ensino no país será livre à *iniciativa privada* desde que os estabelecimentos de ensino que se enquadram nesse espectro cumpram as normas nacionais gerais da educação brasileira, assim como os padrões de qualidade atestados pelo Poder Público.

Mas é em âmbito infraconstitucional que a iniciativa privada no ensino, citada na CF-1988, recebe suporte concreto. A norma responsável pela organização da educação brasileira, a LDB-1996, estabelece, no artigo 19, que as instituições privadas serão mantidas e

administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado¹, devendo estas se enquadrarem nas seguintes categorias fixadas em lei:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

Pelo artigo acima transcrito, nota-se que algumas instituições educacionais podem ter fins lucrativos, com respaldo no princípio da autonomia privada e da livre iniciativa, ao passo que outras, por determinação da mesma lei, devem ser classificadas como não lucrativas – subdivididas em comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Feita esta apresentação inicial, deixa-se claro que a tese abrangeu na análise todos os professores das escolas que se enquadram dentro das categorias apontadas pelo artigo 20. No entanto, retirou da análise as instituições privadas cujos recursos são advindos de receita pública. Assim, os estabelecimentos conveniados com o setor público, seus professores e, conseqüentemente, suas remunerações, não foram contabilizados neste estudo, pelo fato de os professores da rede de escolas conveniadas não serem representados pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP). Dessa forma, como parte da remuneração dos professores da rede privada é estabelecida pelas negociações entre o Sinpro-SP e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieceesp) dentro da Justiça do Trabalho, a remuneração dos professores das conveniadas não estão sob a mesma regulação em comparação com os docentes que trabalham em estabelecimentos privados, cuja receita tem origem privada.

¹ Esse artigo foi recentemente revogado pela Lei nº 13.868, de 2019. Como este trabalho visa à discussão até 2018, escolheu-se trabalhar com os artigos da lei vigente em 2018. No entanto, cabe notar que o texto da forma atual diminui a precisão do texto legal, suprimindo o artigo 20, que caracteriza o tipo de escolas privadas, e optando por deixar apenas a classificação de escolas públicas, “privadas” e comunitárias no artigo anterior. Neste sentido, chama a atenção que a única classificação que foi completamente retirada do texto legal seja: “particulares em sentido estrito”. A Prof^a. Dr^a. Theresa Adrião e o Prof^o. Dr. Romualdo Portela de Oliveira têm alertado para a questão em debates públicos; para eles, essa exclusão específica na LDB-1996 cria uma “zona cinzenta” e pouco precisa que pode ampliar o número de escolas privadas aptas a receber repasses de recursos públicos no futuro; assim, em vez de se alterarem as restrições na CF-1988 para repasse de verbas públicas para Manutenção e Desenvolvimento em Educação para escolas privadas em sentido estrito, diluíram-se as restrições, acabando com a própria categorização no texto infraconstitucional.

Caso não se fizesse esse controle no trabalho com os dados, os valores obtidos poderiam variar muito e afetar a análise sobre a remuneração da categoria objeto da presente pesquisa.

Entrando na discussão sobre remuneração docente, o segundo passo metodológico é tornar evidente a diferenciação nos termos sobre esse campo de estudo. Como demonstrou Freire (2017), um dos complicadores das análises sobre o quanto ganha um professor no Brasil são os termos utilizados por pesquisadores². “Remuneração”, “salário”, “vencimento”, “pecúnio”, dentre outros, já foram usados amplamente por pesquisadores sem um cuidado de padronização, o que trouxe como consequência uma variedade de valores diferentes sobre o ganho dos professores e, outras vezes, comparações entre dados que não expressam exatamente a mesma coisa.

Para este trabalho, vale retomar o estudo de Camargo, Gil, Minhoto e Gouveia (2009), cujo estudo será aqui utilizado como guia e que apresentou com clareza os termos para o caso dos professores. Para esses autores, o *vencimento* é definido legalmente (Lei nº 8.112, de 11/12/1990, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei” (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009, p. 342), ou seja, no caso dos docentes, o *vencimento* é o valor expresso dentro de uma tabela de vencimentos, na maior parte dos casos, disponível dentro do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) em forma de lei.

Um exemplo é o caso da rede municipal de São Paulo: o PCCR está dentro da Lei nº 14.660/2007, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, e esta é alterada, para fins de atualização dos valores dos vencimentos, por decretos específicos. Na rede estadual de São Paulo, a legislação referente ao PCCR dos professores é a Lei nº 836/1997, que vem sendo alterada com o tempo de forma que, atualmente, é a Lei Complementar nº 1.204/2013 que estabelece os valores dos vencimentos para o quadro do magistério da rede estadual paulista.

Na rede privada, no entanto, não é usado especificamente o termo *vencimento* para a retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho acordado em contrato. No caso da rede particular da cidade de São Paulo, o termo combinado entre o Sinpro-SP e o Sieceesp é *salário-base*, pois essa é a terminologia utilizada nas convenções coletivas de trabalho (CCTs) para o conceito em tela ao longo dos anos estudados. Em suma, *salário-base* foi o termo adotado neste trabalho e representa o mesmo que o termo *vencimento* levantado por Camargo, Gil, Minhoto e Gouveia (2009).

² Esse não é o único complicador. Conforme Alves e Sonobe (2018), a definição do perfil dos professores aos quais os dados remetem e o próprio tratamento dos dados trazem divergência de resultados nas publicações sobre o tema.

Já o termo *remuneração* é a composição do vencimento ou do salário-base do cargo acrescido de vantagens pecuniárias estabelecidas em lei (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009) ou dentro da CCT (SILVA, G., 2017; VIEIRA, 2012). Nesta tese, o termo será usado da mesma maneira. Assim, para o caso particular da rede privada da cidade de São Paulo, será usado *remuneração* para designar o valor total percebido pelo professor, que é composto por, no mínimo, três itens destacados nas CCTs: o salário-base, o descanso semanal remunerado (DSR) e a hora-atividade. O salário-base é calculado pela seguinte equação: número de aulas semanais multiplicado por 4,5 semanas e multiplicado pelo valor da hora-aula, seguindo o rigor do artigo 320, parágrafo 1º, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1943). A hora-atividade corresponde a 5% do salário-base e o DSR corresponde a um sexto do salário-base, acrescido da hora-atividade e do total de horas extras, do adicional noturno, do adicional por tempo de serviço e da gratificação de função (BRASIL, 1949).

$$Sb = [(Na \times 4,5) * Vha]$$

Legenda: Sb: salário-base;

Na: número de horas-aula contratadas;

Vha: valor da hora-aula estipulada.

Somando a hora-atividade e o DSR na equação da remuneração, tem-se:

$$Rm = Sb + [Sb(Hat)] + [Sb(Dsr)]$$

Legenda: Rm: remuneração;

Sb: salário-base;

Hat: hora-atividade (5%);

Dsr: descanso semanal remunerado (1/6)

Sobre isso, como apontam os trabalhos de Gabriela Silva (2017) e Vieira (2013), o professor da rede privada em todo país também poderá observar seu holerite e perceber, no valor de sua remuneração, o total de horas extras realizadas, o adicional noturno, caso o profissional atue à noite, e a gratificação de função (BRASIL, 1949) em alguns casos. A título de exemplo, o trabalho fora do horário regular do contrato em encontro com pais para tratar de pontos do planejamento ou de alunos específicos, conhecido como “reunião de pais” entre os docentes, deve ser remunerado como hora extra³.

³ Como mostra Gabriela Silva (2017) em seu estudo sobre a rede privada de Ribeirão Preto, o pagamento de horas extras é um motivo comum de contencioso trabalhista entre professores e escolas. Como verificado por meio da documentação do sindicato da cidade, os problemas surgem quando as escolas, ou não pagam a hora extra ao docente ou não garantem o valor integral a ser pago pelas horas trabalhadas. Ambas as formas desrespeitam os docentes e as leis em vigor no país.

Ademais, outras vantagens pecuniárias podem ser determinadas pela política de salário do estabelecimento de ensino, uma vez que a CCT de São Paulo não dispõe sobre demais vantagens pecuniárias somadas ao rendimento do professor e que, em alguns casos, são observáveis nos holerites de professores dessa rede. Neste caso, vale ressaltar que não há nada que impeça as escolas privadas de estabelecerem seus adicionais para além dos três itens garantidos na CCT e dos direitos trabalhistas de professores que fizeram algum tipo de hora extra ou trabalho no período noturno.

Seguindo adiante e descrevendo os dados usados, a primeira fonte consiste nos Microdados do Censo Escolar, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que aqui servirão para esclarecer o contexto do objeto estudado. Utilizaram-se os microdados porque estes constituem o menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, assim, foi possível separar a rede privada da rede conveniada com o setor público.

Os microdados podem ser recolhidos por qualquer pessoa de forma gratuita no site do Inep; no presente caso, foram trabalhados no programa IBM SPSS Statistics e os resultados desagregados foram exportados para o Microsoft Excel para edição e publicação. Cabe lembrar, no entanto, que na elaboração do perfil dos professores da rede privada – tanto no caso nacional como na cidade de São Paulo – evitou-se a repetição dos mesmos professores na análise; para tanto, realizou-se o procedimento de cortar os casos que possuíam o mesmo código de identidade (FK_COD_DOCENTE) e, portanto, mais de uma função docente na rede privada.

Como será visto no decorrer da leitura do texto, os dados utilizados a partir dos microdados do Censo Escolar foram as matrículas, os estabelecimentos e o perfil dos docentes. Os dois primeiros foram trazidos para contextualizar o crescimento da rede privada na cidade de São Paulo em comparação com o resto do Brasil, também dividindo os dados pelas etapas de ensino: creche, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A análise de tais dados se deu porque, de maneira geral, o mercado de trabalho docente no setor privado é guiado por fatores de oferta e demanda (GREEN et al., 2008)⁴, assim, julgou-se necessário um estudo pormenorizado da

⁴ Os autores mostram que também há determinações específicas para a profissão, como, por exemplo, o fato de a maior parte dos professores estar no setor público e parte da remuneração destes profissionais ser definida por ordenamento jurídico ou regulação oficial. Mas, de maneira geral, a oferta e demanda é um guia para entender o mercado de trabalho docente nesse setor.

contextualização dessa demanda da rede privada paulistana por mais docentes e como isso tem afetado a remuneração deles.

Além disso, trabalhou-se apenas com os dados do ensino regular, que constituem aproximadamente 80% das matrículas no setor privado na cidade de São Paulo para os anos de análise. Utilizou-se 2007 para início da série histórica por ser o ano em que se puderam obter os dados do setor privado mais desagregados no citado banco; os dados disponíveis em março de 2018 – quando foram feitos o acesso e a transferência dos microdados do Censo Escolar – não permitiam a diferenciação que se almejava entre rede privada e rede conveniada em anos anteriores a 2007.

Ainda para os dados de matrículas e estabelecimentos na cidade de São Paulo, foram utilizados aqueles disponíveis na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de São Paulo, cuja fonte também é o Censo Escolar, mas que estavam separados por distritos da cidade⁵, o que tornou mais fácil para georreferenciar onde exatamente se deu o crescimento de matrículas e de estabelecimentos privados na cidade de São Paulo. Para a construção dos mapas com tais dados, foi utilizada a plataforma QGIS; o mapa da capital paulista nos formatos necessários foi baixado do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶.

O Censo Escolar foi usado para destacar o perfil dos docentes da rede privada: idade, gênero, formação em ensino superior ou não, pós-graduação, etnia/cor e disciplina em que atua.

Para analisar o perfil trabalhista dos professores e os valores da remuneração por jornada, foram usados os microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) entre 2007 e 2016⁷. Os dados foram obtidos utilizando o programa R, exportados e editados em SPSS e Excel. Para realizar a análise de maneira a ser possível controlar os resultados por formação do docente e quantidade de horas contratadas, selecionaram-se as seguintes variáveis: tipo de ocupação, descrita pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) edição 2002 (BRASIL, 2016), dependência administrativa, jornada de trabalho, nível de formação e tipo de vínculo de emprego.

Seguindo o mesmo padrão feito por Alves e Sonobe (2018), que utilizaram a Rais como fonte para análise da remuneração média de professores no Brasil, o quadro de variáveis abaixo apresenta as características da fonte e informa os valores das variáveis.

⁵ Ver Anexo A.

⁶ Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>. Acesso em: 12 jul. 2018.

⁷ Apesar de requisitados os microdados da Rais de 2017 e 2018 ao Ministério da Economia (protocolo nº 03006.003864/2019-30) via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011), não se recebeu resposta do órgão responsável até a data de encerramento desta tese.

Quadro 1 – Características e valores das variáveis da Rais (2007-2016)

Características gerais	
Tipo de levantamento	Censitário
Periodicidade	Anual
Unidade de análise	Vínculo de emprego
Respondente	Empregadores (departamento pessoal/contabilidade)
Nível de desagregação dos resultados	Brasil, regiões, unidade da federação e municípios e estabelecimentos
Identificação dos professores	Códigos da CBO de livre escolha do empregador
Forma de coleta dos dados sobre a remuneração mensal	Formulário eletrônico específico para coletar dados de vencimentos
Variável	Categorias de análise
Professor da educação básica [CBO Ocupação 2002]	1 - Sim
Tipo de vínculo empregatício [Tipo Vínculo]	1 - Celetista [10, 15, 20, 25, 60, 65, 70, 75] 2 - Estatutário (RJU) [30, 31] 3 - Servidor não efetivo [35] 4 - Temporário [50, 90, 95, 96, 97] 5 - Aprendiz [55] 6 - Sem vínculo [80] 7 - Outros contratos [40]
Dependência administrativa [Natureza Jurídica]	1 – Privada [1198, 2038, 2046, 2054, 2062, 2070, 2076, 2089, 2097, 2100, 2119, 2127, 2135, 2143, 2151, 2160, 2178, 2194, 2208, 2216, 2224, 2232, 2240, 2259, 2267, 2275, 2283, 2291, 3034, 3042, 3050, 3069, 3077, 3085, 3093, 3107, 3115, 3123, 3130, 3131, 3204, 3212, 3220, 3239, 3247, 3999, 4014, 4022, 4080, 4081, 4090, 4111, 5002, 5010, 5029, 5037]
Nível de formação [Escolaridade após 2005]	1 - Ensino fundamental incompleto ou não estudou [1, 2, 3, 4] 2 - Ensino fundamental [5,6] 3 - Ensino médio completo [7,8] 4 - Ensino superior completo [9] 5 - Mestrado [10] 6 - Doutorado [11]

Fonte: o autor, com base em: ALVES; SONOBE (2018).

Sobre a Rais, é importante notar, como bem informam Alves e Sonobe (2018), que a unidade de análise não é o professor, mas sim o posto de ocupação (vínculo de emprego). Para o presente estudo, foram selecionados apenas os postos de trabalho em escolas privadas, sem convênio com os setores públicos. Isso fez com que houvesse uma diferença no número de casos de professores observados entre os Microdados do Censo Escolar e os Microdados da Rais.

Além destes dados da Rais com os quais se trabalhou remuneração, para salário-base foram utilizados os valores da hora-aula disponibilizados no *ranking* de salários por estabelecimento disponível no *site* do Sinpro-SP e as cláusulas específicas sobre remuneração das CCTs dos anos de 2007 a 2018.

Quanto à estrutura do trabalho, além desta “Introdução”, o trabalho está dividido nas seguintes partes: o primeiro capítulo apresenta uma discussão geral sobre a escola privada no Brasil a partir de algumas áreas do conhecimento sobre educação, a saber: Política e Administração Escolar, Sociologia da Educação e Economia. Com isso, buscou-se contextualizar o que já se produziu sobre o setor privado atuante na educação básica no país, de modo a ajudar a melhor compreender o fenômeno do crescimento de estabelecimentos e matrículas no setor privado entre os anos de 2007 e 2018.

No segundo capítulo, aborda-se a remuneração a partir de um levantamento dos trabalhos de mestrado e doutorado encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em artigos acadêmicos publicados nos principais periódicos acadêmicos sobre Educação no Brasil. Com isso, discutem-se as formas de análise do objeto “remuneração docente” no Brasil bem como das fontes de dados mais utilizadas para o tema.

O enfoque do terceiro capítulo foram os dados de contexto (matrículas e estabelecimentos) na cidade de São Paulo, utilizando georreferenciamento para apresentação do crescimento do setor privado na educação básica nos distritos do município. Isso possibilitou entender a dimensão desse setor em São Paulo a partir de seu detalhamento. O setor foi dividido pelas etapas educacionais do ensino regular (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio). As fontes utilizadas foram: a) Censo Escolar do Inep; b) dados educacionais e mapas por distrito, coletados do *site* da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de São Paulo.

No quarto capítulo foram apresentados alguns artigos acadêmicos que abordaram o tema da remuneração de professores no setor privado da educação básica, procurando destacar

os principais pontos dos trabalhos, as análises sobre o perfil dos docentes do setor privado e os dados utilizados para o cálculo da remuneração destes profissionais. Na segunda parte do capítulo, atentou-se para os dados nacionais da rede privada para o ano de 2016, utilizando-se as bases de dados do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e da Rais, com o fim de observar as diferenças entre elas. Na terceira parte do capítulo, trabalhou-se com o perfil e a remuneração dos professores da rede privada da cidade de São Paulo. Os dados e fontes foram os mesmos utilizados na segunda parte do capítulo, porém, compararam-se os anos de 2007 e 2018 para o perfil dos professores da rede privada de educação básica, a fim de captar as mudanças no setor, e os anos de 2007 e 2016 para o perfil dos professores ocupantes dos postos de trabalho no setor privado do ensino regular e sua remuneração.

Finalmente, nas “Considerações finais” buscou-se resumir os principais achados e questões exploradas nesta tese.

1 A RECENTE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o propósito de explorar a produção acadêmica sobre as escolas privadas no Brasil e juntar elementos para a análise da remuneração dos profissionais que trabalham nesse setor, este capítulo apresenta uma discussão mais ampla do que o tema desta tese (remuneração dos professores da rede particular de São Paulo). Para tanto, lança-se mão de revisão da literatura brasileira recente sobre o tópico, apresentando textos das áreas de Sociologia da Educação, políticas educacionais e legislação, e textos da área econômica cujo objeto de estudo são as escolas privadas. Com isso, é possível apreender pontos comuns e ordenar algumas reflexões importantes sobre este setor na educação brasileira.

Começa-se mostrando a recente expansão da rede privada na educação básica, que é uma novidade no campo de pesquisa em Educação, uma vez que a produção acadêmica aqui analisada tem relação com o crescimento da rede privada de ensino.

A recente expansão da rede privada na educação básica é uma das novidades para o campo de pesquisa em Educação. De forma a apresentar o que significou esse crescimento, a tabela abaixo traz os dados de matrícula do setor privado na última década em números absolutos e relativos e, para fins comparativos, também os dados de outras esferas administrativas.

Tabela 1 – Distribuição total de matrículas na educação básica por tipo de administração no Brasil (2007-2018)

Administração	2007		2010		2013		2016		2018	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Federal	185.095	0,3	237.913	0,4	292.851	0,5	400.667	0,8	383.460	0,8
Estadual	21.991.043	41,3	20.741.981	38,7	19.685.092	35,5	17.668.551	33,7	15.046.025	31,4
Municipal	24.674.107	46,3	25.028.427	46,7	26.650.889	48,1	25.124.542	48,0	24.029.891	50,2
Privada com convênio	1.188.087	2,9	1.701.801	3,2	1.860.359	3,4	1.590.464	3,0	1.214.423	2,5
Privada	5.206.419	9,2	5.914.960	11,0	6.935.140	12,5	7.572.159	14,5	7.233.749	15,1
TOTAL	53.244.751	100	53.625.082	100	55.424.331	100	52.356.383	100	47.907.548	100

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Descrevendo os dados, o Brasil teve, em média, 52,5 milhões de matrículas na educação básica de 2007 a 2018. De maneira geral, elas aumentaram até 2013 e, desde então, houve diminuição, em especial no ensino fundamental e no médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a).

Na discussão comparativa entre os setores públicos e o privado, ressalta-se que as redes municipais e estaduais atendem a maior parte da população; em outras palavras, a expansão do setor privado é um fenômeno interessante, mas não superou os números do setor público.

No entanto, sobre o setor privado, há pontos apresentados na Tabela 1 que valem destaque. Primeiro: embora os dados nacionais da educação básica tenham apresentado diminuição nas matrículas desde 2013, no setor privado estas aumentaram continuamente até 2016, chegando a pouco mais de 7,5 milhões de estudantes. Com isso, o setor conseguiu ampliar sua proporção em relação a outras esferas administrativas; além disso, mesmo com a diminuição nas matrículas de 2016 a 2018, o setor aumentou relativamente seu peso na educação nacional, uma vez que todos os entes também diminuiriam no período, mas em maior proporção do que o setor privado.

Em uma perspectiva internacional, outro ponto importante é o número absoluto das matrículas no setor. Conforme relatório publicado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao percentual de alunos no setor privado, o Brasil encontra-se abaixo da média calculada pela organização, que estava em 18% das matrículas. Para entender a especificidade do caso brasileiro, vale como exemplo uma comparação entre alguns dos países que estavam no topo da lista da OCDE enquanto regiões com grande concentração de matrículas no setor privado, como Bélgica (69%), Holanda (66%), Irlanda (61%), Chile (58%) e Austrália (40%) (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2012, p. 19).

Na Tabela 2, a seguir, apresentam-se os dados absolutos de matrículas nestes países por etapa da educação no ano de 2016.

Tabela 2 – Número de matrículas no setor privado por etapa educacional em países participantes da OCDE (2016)*

País	Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
Bélgica	**	430.364	246.264	502.543
Holanda	152.950	4.137	10.127	649.115
Irlanda	80.984	2.687	**	2.360
Chile	471.269	936.783	295.523	649.115
Austrália	**	665.707	573.628	656.394
Brasil	2.383.500	2.874.135	1.861.490	1.863.976

*Os dados apresentados pela OCDE não distinguem a rede privada da rede conveniada com o setor público.

** Dados não apresentados na tabela da OCDE.

Fonte: o autor, com base em: *OECD Stats*. Disponível em: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_SHARE_INST. Acesso em: 2 ago. 2019.

A despeito das características geográficas e demográficas específicas de cada país apresentado, o que os dados podem sugerir é que o número absoluto de alunos matriculados no setor privado no Brasil é bem maior do que o dos países do topo da lista da OCDE.

Ainda, é importante notar que, nos países destacados acima, gestão privada de escolas não necessariamente está associada a financiamento privado. Assim, na Holanda, 96% das escolas públicas e privadas são financiadas por dinheiro público. Na Bélgica e na Irlanda, o percentual é de 87%; já no Chile e na Austrália, quase 70% das escolas são financiadas publicamente. Com isso, percebe-se que o dinheiro público nestes países também está financiando o setor privado diretamente (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2012, p. 22). No caso do Brasil, segundo o relatório, 87% dos alunos estão em escolas financiadas com dinheiro público e 84% estão matriculados no setor público (escolas federais, estaduais e municipais).⁸

⁸ Aqui é importante ter o cuidado de assinalar que as escolas desses países, mesmo com mantenedores privados, podem ter características de instituições com forte apelo para o interesse público, servindo ao coletivo e ao desenvolvimento dos cidadãos e, por consequência, ao desenvolvimento da sociedade em seus diversos aspectos. Embora esta tese faça uma defesa das redes públicas de Educação – cujo acesso é democrático, em oposição à rede privada –, este debate é importante porque as instituições públicas não estão isentas, apenas por serem públicas, de serem capturadas por interesses privados, sejam eles eleitorais, políticos ou pessoais.

Em resumo, o que esses dados sugerem é que no Brasil, para além de haver um grande contingente de alunos matriculados no setor privado, a maior parte das escolas privadas é financiada de forma privada. Certamente, isso também atraiu o olhar de novos investidores do mercado privado; no período, estes interpretaram o fenômeno como uma disposição de responsáveis em procurar o setor privado⁹, configurando uma oportunidade de investimento no setor.

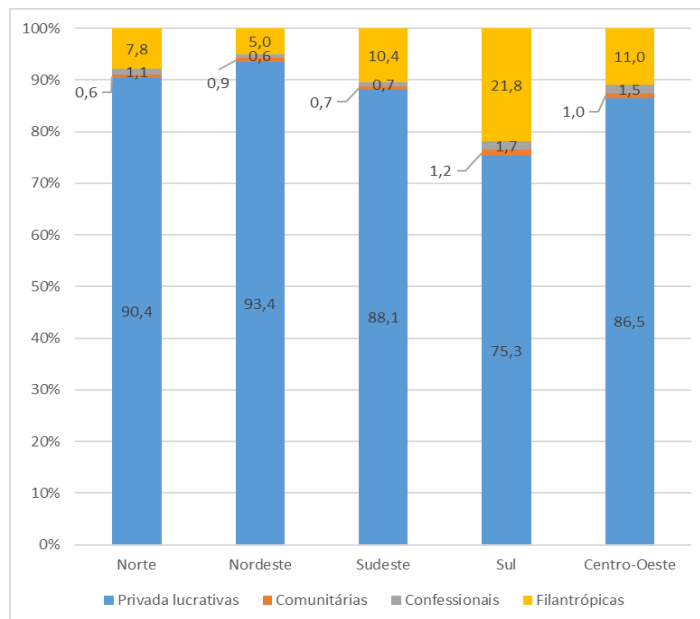
Reforçando a ideia de um sistema privado que atrai responsáveis pagantes, conforme se apresenta na Tabela 1, os dados da rede privada são bem maiores em comparação com a rede privada conveniada. As matrículas destas últimas também diminuíram de 2013 a 2018, tanto nos dados absolutos como nos relativos. Foram aproximadamente 650 mil matrículas perdidas em cinco anos, chegando em 2018 a 2,7% das matrículas, valor percentual menor do que o registrado no início da série histórica (2,9%).

Para corroborar esta análise, segundo Araújo (2015), apenas as escolas com finalidades não lucrativas podem receber financiamento público no Brasil, realizando um convênio com os entes federados. Essa foi uma das novidades da CF-1988, que diminuiu as barreiras claras entre o público e o privado (CURY, 2016) para uma parcela das escolas privadas. No entanto, como já mencionado, apenas as categorias não lucrativas podem firmar convênio com os entes públicos.

Neste sentido, os dados dos Gráficos 1 e 2, a seguir, ajudam a entender o quadro do ensino privado brasileiro, por meio do percentual médio de matrículas e estabelecimentos privados nos anos da pesquisa, divididos pelas categorias delimitadas na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Como os dados nos anos analisados são bastante estáveis na divisão das categorias das escolas privadas, optou-se por apresentar as médias de matrículas e estabelecimentos por região.

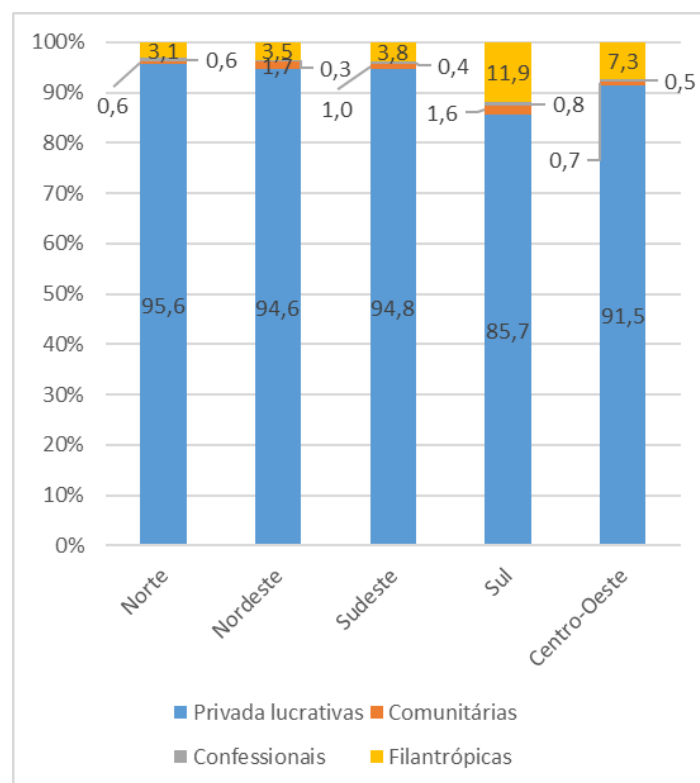
⁹ Reportagens em jornais de grande circulação no Brasil e consultorias de investimento apresentam a atratividade do setor. Seguem alguns exemplos: BARÃO (2014); KAMARAD (2017); KOIKE (2017); NOVO (2010); SCHREIBER (2010).

Gráfico 1 – Percentual de matrículas por categoria das escolas privadas no Brasil – média de 2007 a 2018



Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Gráfico 2 – Percentual de estabelecimentos por categoria das escolas privadas no Brasil – média de 2007 a 2018



Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Os dados mostram que o setor privado lucrativo representa a maior parte das matrículas e estabelecimentos, independentemente da região; em outras palavras, as empresas de ensino no Brasil são as maiores representantes do setor. O Sul do país tem característica um pouco mais diversa em matrículas e escolas, ao apresentar um número bem representativo nas escolas filantrópicas, caso comparado com as outras regiões. O Nordeste, de outra forma, é o mais homogêneo. De maneira geral, a partir dos dados dos gráficos pode-se afirmar que grande parcela do ensino privado no país depende da contrapartida financeira do cidadão para ser acessada; assim, retomando o argumento, o Brasil apresenta um setor privado muito diferente dos países observados na Tabela 2, sendo muito maior em números absolutos; e, para usar os termos de Adrião (2018), o processo de privatização da educação básica se deu majoritariamente pela oferta privada nas empresas de ensino.

No entanto, tais dados geram mais perguntas do que explicam o fenômeno. Como afirma Bonamino (2003, p. 254), “o sistema educacional e o cenário sociopolítico e econômico do Brasil sofreram mudanças que recolocaram a relação público-privado na agenda do debate educacional”. A expansão da oferta educacional deste setor é uma dessas mudanças e, nesse sentido, alguns autores do campo educacional, da Sociologia e da Economia têm focado seus trabalhos na busca das razões e determinantes que a sustentaram.

Um ponto de partida nas pesquisas que abordam o tema é a tentativa de entender a própria configuração do setor privado. Um exemplo relevante é a exploração do vínculo deste com a Igreja Católica desde a Colônia. De um lado, há estudos críticos assinalando o papel da Igreja e sua vinculação com a formação educacional da elite colonial: família patriarcal, latifundiária e escravocrata com intenções de copiar o estilo de vida da metrópole (ROMANELLI, 2014) e que acentuou as desigualdades no país; de outro lado, há autores mais simpáticos à presença da Igreja Católica no ensino brasileiro, os quais apresentam as iniciativas dessas instituições como “o ideal magnânimo de forjar valores nas futuras gerações” (ALVES, 2009, p. 72).

Outros autores apontam a influência da Igreja Católica na legislação educacional com o intuito de garantir duas frentes essenciais para sua existência: 1) pluralidade e autonomia do ensino (ROCHA, 1990) e 2) receber recursos públicos de forma direta ou indireta (CURY, 1992).

Ainda, é importante notar que a Igreja Católica teve um papel formador do setor privado no Brasil e na América Latina (LEVY, 1986), embora Durham (1993) advirta para o fato de que, no início, essas instituições confessionais mantiveram-se na Colônia como um

setor “semipúblico”, tendo dependido de financiamento público e privado. Em trabalho focado no ensino superior, mas que tem muita relação com o que ocorre recentemente na educação básica, Durham e Sampaio (1995 p. 1, grifos do autor) assinalam:

A política da Igreja em relação à educação superior sempre foi a de reivindicar para si um *status* especial, seja como responsável pelo ensino em nome do Estado, como ocorria no passado, seja, pelo menos, como provedora de um setor confessional alternativo, financiado nos mesmos moldes do ensino público. Esta concepção logrou realizar-se em muitos países. Na Europa, a Bélgica e a Holanda são casos clássicos, como Chile e Colômbia o são na América Latina. *O ensino propriamente privado, que tem se expandindo [sic] enormemente nas últimas décadas, tem outro caráter: é laico e boa parte dele se organiza como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tem como intuito a obtenção de lucro – trata-se, portanto, de um negócio.*

Concordando com o trecho acima, nota-se por meio dos gráficos que o setor que se organiza enquanto empresa é o que tem prevalência, assim como é fácil perceber que as escolas privadas confessionais (católicas ou de outras religiões) representam a menor fração das categorias; dividindo o total pelas grandes regiões vê-se que, em termos de matrículas, estas tiveram menos de 1% no Nordeste e Sudeste e pouco mais que isso no Norte, Centro-Oeste e Sul. Quando se atenta para o número de estabelecimentos, estes não passam de 1% em nenhuma região.

Contudo, é possível perceber que o peso dessa categoria na política educacional não está necessariamente relacionado com seu tamanho, mas com sua história e seu papel na escolarização das classes sociais e famílias de elite econômica que atendem, como é o caso investigado por Almeida (2001). A pesquisadora observou duas instituições escolares vinculadas à Igreja Católica frequentadas pela classe dominante paulistana e a relação daquela com a formação/promoção de *habitus* típicos dessa fração de classe social em relação ao conhecimento escolar e científico.

As escolas filantrópicas e comunitárias também são classificadas como não lucrativas, assim como as confessionais¹⁰. As comunitárias representam uma parcela tão pequena quanto as confessionais na educação básica nacional. De acordo com Dantas (2018), com base nos trabalhos de Kreutz (2000), elas iniciaram suas atividades no Brasil a fim de atender imigrantes que, ou não podiam pagar os valores da mensalidade das escolas católicas da elite, ou não eram católicos. Assim como para as confessionais, para as escolas comunitárias “havia

¹⁰ Para Cury (2016, p. 112), o fato de tais categorias serem enquadradas como não lucrativas acontece por “dedução lógica”, uma vez que o termo não está explicitado na LDB-1996, que dá os contornos legais para as categorias apresentadas nos Gráficos 1 e 2.

incentivos estatais para organização desses grupos criando infraestrutura para formação de um centro comunitário, o que permitiu a fundação de escolas étnicas, especialmente em áreas rurais” (DANTAS, 2018, p. 106). Na mesma direção, Streck (1997) afirma que as escolas comunitárias tiveram profunda ligação com os alemães luteranos, para quem, ante a falta de um sistema público estruturado, restava “a tarefa de providenciar as escolas para seus filhos, uma vez que não queriam matriculá-los nas escolas católicas” (DANTAS, 2018, p. 185). De toda forma, conforme os Gráficos 1 e 2 essas escolas também representam uma fração muito pequena em todas as regiões, em relação tanto à matrícula quanto à quantidade de estabelecimentos.

Nos gráficos apresentados, as escolas filantrópicas correspondem à maior parcela do total de matrículas e estabelecimentos dentro da categoria não lucrativas. Segundo Bittar (2010), este tipo de estabelecimento:

Caracteriza-se como uma instituição de educação que presta serviços educacionais e/ou de assistência social, colocando-os à disposição da população sem exigir por eles qualquer tipo de remuneração. Em geral, esses serviços prestados pelas escolas filantrópicas são caracterizados como atividades complementares à ação do Estado; por essa razão, podem ser entendidas como medidas compensatórias, mas necessárias, para assegurar o acesso da população a determinados serviços.

Numa visão geral, em relação apenas às matrículas do setor privado, três regiões possuem mais de 10% dos alunos em escolas filantrópicas: Sul, Sudeste e Centro-Oeste. No caso dos estabelecimentos, o Sul do país continua sendo a região em que mais se encontram estabelecimentos de ensino filantrópicos, com quase 12% dos estabelecimentos privados; em seguida, tem-se o Centro-Oeste, com 7,8%, e as outras regiões ficam entre 3% a 4%.

Todavia, como já citado, o que mais chama a atenção do quadro brasileiro é o tamanho do setor privado lucrativo: é nestas escolas que se concentra o maior número de matrículas do setor. E, diferentemente do setor não lucrativo, em que os dados relativos de matrículas eram maiores se comparados aos dados de estabelecimentos para cada categoria de escola, no setor lucrativo ocorre o contrário: o percentual médio de estabelecimentos é maior que o de matrículas. Isso aponta para um menor número médio na relação aluno por escola; em outras palavras, nesta categoria há mais escolas de pequeno porte do que nas outras.

Olhando para o seu processo de desenvolvimento, o setor lucrativo formou-se antes da CF-1988, mas foi por meio desta que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos atuando no ensino nacional, com posterior regulamentação na LDB-1996 (OLIVEIRA, 2009). Como aponta Cury (1992) – cujo trabalho também chama a atenção para

o crescimento do setor lucrativo como um agente político no campo educacional –, a possibilidade explícita de sua atuação no ensino dada pela CF-1988 representou uma grande vitória do setor liberal dentro da Educação.

Para Cury (2016), esse é um dos pontos controversos do capítulo sobre educação na CF-1988, pois a possibilidade de existir um setor lucrativo na Educação contrapõe-se à percepção histórica no campo educacional de que o ensino é dever do Estado. Em outras palavras, assume-se este direito constitucional como uma função pública e, como tal, a educação representaria um esforço coletivo que ajuda a sociedade em seu desenvolvimento social, cultural e econômico¹¹.

Com a possibilidade do setor privado lucrativo explícita na CF-1988, o que se evidencia nos Gráficos 1 e 2 é que esta categoria tem hegemonizado o setor em todas as regiões do país. No período abarcado pelo estudo (2007-2018), o percentual médio de matrícula mais baixo foi de 75,3% de todo o setor privado no Sul e o mais alto está no Nordeste, com 93,4%. Já em relação aos estabelecimentos, o valor relativo mais baixo continua sendo no Sul, com 85,7%, e o mais alto está no Norte, com 95,5%.

Para Oliveira (2009), parte importante do crescimento do ensino privado está ligada ao aumento nos fundos de investimento privado (*private equity*), o que, por sua vez, relaciona-se com as franquias que espalharam pelo país:

A ação desses fundos foi responsável pela grande concentração de matrículas, particularmente no ensino fundamental e médio, ao induzir a adoção de franquias das grandes redes, chegando atualmente a representar mais do que 30% da matrícula no setor privado nessas etapas da educação básica. (OLIVEIRA, 2009, p. 743)

O que neste momento interessa saber é que esse aumento correspondente de escolas franqueadas com grandes empresas do ensino são estabelecimentos com fins lucrativos para o ensino fundamental e médio no Brasil. Embora Oliveira (2009) afirme que o tipo de informação acima não é de fácil acesso, segundo a fonte por ele utilizada esse dado representou em torno de 1,3 milhão de matrículas em 2001.

¹¹ No entanto, sendo o estabelecimento lucrativo ou não, vale lembrar que a própria existência do ensino pago está relacionada às escolhas de políticas para a sociedade, e há tempos o ensino pago existe no Brasil. Podendo ser comprada e usada em nível individual, a escolarização se estabelece como uma vantagem privada e não como um bem público para o desenvolvimento coletivo. Dessa forma, independentemente de sua categoria jurídica, o ensino privado tem mais um caráter de privilégio para alguns do que de benefício para a sociedade. Como Green e Kynaston (2019) analisaram para o caso britânico, tais circunstâncias podem desembocar em uma aliança profunda entre as desigualdades sociais e educacionais, algo difícil de combater uma vez estabelecido socialmente.

Outro ponto importante é que, mesmo tendo predominância na oferta de matrículas e número de estabelecimentos, o setor lucrativo não ficou restrito a esta forma de obtenção de lucros, buscando outras formas de expansão econômica, como aponta Oliveira (2009, p. 741):

Além da oferta de vagas, presenciais ou a distância, tanto na educação básica quanto, em maior escala, na superior, difundiram-se outras atividades comerciais. No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. Mais recentemente, esse grupo de instituições tem avançado sobre os sistemas públicos de educação básica, vendendo materiais apostilados para redes municipais e estaduais, tendo os mesmos avaliados no âmbito do programa nacional do livro didático (PNLD). Ainda, em São José dos Campos (SP), com financiamento do Instituto Embraer, o Grupo Pitágoras desenvolveu um modelo de gestão do conjunto da rede municipal de ensino que o Instituto Embraer também já está aplicando em Sorocaba [...]. Passa-se, assim, da venda de materiais educativos para a definição da gestão do sistema público de ensino.

Para além de explorar a configuração e o peso do setor privado na educação nacional, alguns autores têm realizado análises voltadas a entender a relação entre as classes sociais e as escolas que elas buscam. Este é um tipo de enfoque bastante comum na área da Sociologia da Educação. De maneira geral, as análises sobre o setor privado são comumente associadas à educação dos ricos. Segundo Siqueira e Nogueira (2017, p. 1.005), no caso nacional:

[...] temos assistido a uma expansão contínua da matrícula na escola particular no nível da educação básica, fenômeno que, ao que tudo indica, estaria relacionado com a melhoria das condições econômicas de uma parcela das classes populares no país. No entanto, a literatura sociológica se volta principalmente para aquele segmento da rede privada de ensino que acolhe majoritariamente uma clientela formada pelas elites e pelas frações mais favorecidas das classes médias [...].

Com o mesmo tipo de estudo, porém no cenário internacional, Green e outros (2017, p. 2) explicam que esse tipo de associação é muito comum nos estudos cuja tradição teórica vem de Bourdieu, em cuja análise o ensino é visto como um “mecanismo estrutural” para conservação de posições altas na hierarquia socioeconômica. Sendo o ensino privado uma vantagem de classe, autores buscam entender como isso se dá historicamente, a engenharia social desse privilégio e os resultados na sociedade (GREEN; KYNASTON, 2019).

Todavia, diferentemente dos países no centro do capitalismo, o ensino privado no Brasil é mais segmentado e atualmente atende a diversas classes sociais e seus objetivos com a escolarização. Neste sentido, bem chamaram a atenção Camelo (2014), Nogueira (2010) e

Siqueira e Nogueira (2017): o passado recente desse setor aponta para um crescimento interno cujo público atendido não necessariamente são as classes comumente estudadas no campo da Sociologia da Educação, mas sim novos nichos de mercado que conseguiram subir um patamar na escada social na última década¹².

Um ponto de destaque sobre os trabalhos brasileiros da Sociologia da Educação que serão analisados aqui: boa parte desses estudos não são pesquisas *sobre* a rede privada de ensino; em resumo, são análises sobre as estratégias educacionais de diferentes classes sociais no Brasil e como tais expectativas são gerenciadas pelas escolas. Ocorre que, quando o foco recaiu sobre as classes mais abastadas da sociedade, os autores estavam também analisando uma camada específica da rede privada. De outra forma, quando o objeto era a escolarização da classe média, com isso se analisou outro segmento de escolas privadas e algumas poucas escolas públicas. E há estudos sobre as estratégias de escolarização privada das classes mais baixas, fenômeno recente que tem chamado a atenção de alguns autores.

Feita esta pequena ressalva, começa-se com os estudos de Almeida (2001, 2003), cujo foco está nas frações das classes dominantes. Os trabalhos da autora abarcam um reduzido grupo de pessoas detentoras de riqueza substantiva, correspondente a 0,1% a 1% da população ativa, que se caracteriza social e economicamente por interferir decisivamente no processo político do país, nos alinhamentos econômicos e no controle da opinião pública pela grande mídia. Para Cattani e Kieling (2007 p. 171), entender a escolarização destes significa um importante desafio para as Ciências Sociais.

Almeida (2001) aborda a formação escolar das elites paulistanas a partir do arcabouço teórico de Bourdieu e Weber. Como procedimento de pesquisa, a autora estudou o currículo utilizado por estas escolas, realizou entrevistas com professores e coordenadores e lançou mão de questionário dirigido aos pais. Como apontado no início da pesquisa e confirmado após o processo de análise, esses grupos sociais fazem uso da escolarização como uma estratégia para ocupar as melhores posições sociais, e isso ocorre por diferentes fatores. No plano do discurso das escolas, estas oferecem a seus clientes um serviço em que conectam o “sucesso escolar” a tais posições sociais. Parte disso foi analisada no desenvolvimento de competências por meio de “estratégias pedagógicas inovadoras” e outra parte somada ao sucesso dos alunos nos vestibulares dos cursos universitários mais concorridos do país. Há, portanto, o uso da ideologia da “meritocracia” para justificar a relação entre reprodução de classe e reprodução do sistema escolar.

¹² O que não significa que havia casos de escolas privadas de baixo custo anteriormente a este período, como mostram as análises de Dantas (2013, 2018).

Todavia, Almeida (2001) explora um campo de discussão não explícito, e que certamente tem impacto no dia a dia do trabalho escolar nestas instituições, ao associar alguns procedimentos com as formas de segregação social. O primeiro e mais visível são os valores das matrículas e mensalidades. Assim, a prosperidade financeira da família está diretamente ligada às condições de acesso a tais escolas e aos recursos que elas oferecem.

De acordo com a mesma autora, contudo, ter dinheiro não seria suficiente para estar entre esta nata intelectual. Outro aspecto a ser considerado é o controle de matrículas, mecanismo utilizado pelas escolas estudadas para manter um corpo discente homogêneo. Segundo Almeida (2001, p. 594), para este tipo de procedimento, a atuação de psicólogos e coordenadores é crucial, a fim de barrar crianças e jovens cuja personalidade “não é adaptável” à carga horária e esforço exigidos para se estar dentro dos parâmetros de desempenho considerados “naturais” nestas instituições¹³. Dessa forma, a homogeneidade entre os estudantes torna o trabalho dessas escolas mais especializado na inserção dos alunos em certos padrões culturais que garantem posições de prestígio na sociedade.

Em estudo realizado por intermédio de observações etnográficas em diferentes situações presenciais também em um colégio frequentado pela elite econômica paulistana, Almeida (2003) explora a dimensão interpessoal que existe como resultado desse tipo de escolarização, apresentando como implicações derivadas da interação dessas frações de classe na escola: a) a construção de redes de influência úteis no mercado de trabalho; b) a formação de círculos de amizade que se caracterizam no futuro como núcleos de relação de poder; e c) matrimônios dentro do próprio pequeno círculo dessas frações de classe. No âmbito da aprendizagem, a autora refere-se ao acúmulo de competências no gerenciamento das relações: “como tratar as pessoas, gerenciar um grupo de trabalho e exercer poder” (ALMEIDA, 2003, p. 137).

Outra maneira de enxergar as escolas privadas é pelo seu papel na formação de uma elite cultural¹⁴. Em pesquisa sobre a escolarização dos filhos da elite acadêmica no Rio de

¹³ No mesmo sentido, Brandão (2007) e Brandão e Carvalho (2011), artigos que serão analisados adiante, afirmam que cada vez mais as escolas privadas ofertam serviços realizados por psicólogos, como orientação educacional, cuja intenção está na moldagem dos alunos ao perfil que as escolas esperam enquanto instituições com determinados valores e práticas pedagógicas.

¹⁴ A partir de um estudo do termo “elite”, Cattani e Kieling (2007) chamam a atenção para a imprecisão conceitual que seu uso deriva, recomendando cautela em sua utilização. “Etimologicamente, o termo advém do verbo latim *eligere* (eleger), desdobrando-se em eleitos e, posteriormente, em elite, os melhores e que comporiam, legitimamente, o topo, o escol da sociedade. As posições privilegiadas, aquelas que acumulam prestígio, riqueza e poder, seriam fruto do reconhecimento social de capacidades especiais: talento, esforço, liderança, e não do exercício da dominação, do ardil, da força e da manipulação. O fato de o mesmo termo ser empregado para designar situações muito diversas como, por exemplo, elites artística e esportiva, elite

Janeiro, Brandão e Lellis (2003) concluem haver relação entre a formação de uma elite cultural e das classes que possuem mais oportunidades, uma vez que o grupo estudado está nos estratos altos da sociedade¹⁵. Utilizando os trabalhos de Bourdieu, as autoras mostram que o grupo tem grande capacidade de ampliação e conversão de diferentes capitais culturais (econômico, cultural, acadêmico, social e simbólico); assim, utilizam a escolarização para potencializar a mobilidade e a capitalização de recursos na competição por melhores posições no espaço social. Portanto, as estratégias educativas das elites acadêmicas são meios de garantir aos filhos a reprodução de suas próprias oportunidades.

No entanto, um dos resultados do estudo surpreendeu as autoras, ao mostrar que tais elites acadêmicas não colocam seus filhos nos colégios afamados da capital fluminense pelo desempenho no vestibular. Isso indica que a escolarização da elite acadêmica é mais dispersa que a das classes dominantes, pois os filhos do grupo pesquisado estavam matriculados em escolas privadas menos conhecidas e apenas um diminuto contingente em escolas públicas¹⁶. Esse resultado é importante, pois aponta para uma característica relevante da rede privada para este trabalho: a segmentação; com isso, pode-se sugerir que as escolas privadas que Brandão e Lellis (2003) observaram são diferentes e atendem um outro público, se comparadas às escolas estudadas por Almeida (2002, 2003).

Ainda, ficou registrado que os pais não possuem grandes expectativas em relação ao trabalho dessas escolas privadas:

Eles não parecem guardar grandes expectativas a respeito do trabalho das escolas – o que de certa forma estaria indicado no fato de não procurarem as chamadas “melhores escolas” (as que aprovam nos vestibulares mais concorridos). Seu capital pedagógico parece dotá-los de bastante confiança em seus trunfos para a escolarização dos filhos, o que se expressa de certa forma pelos dados obtidos no *survey*: os professores investigados evidenciam pouco interesse em conhecer as equipes técnico-pedagógicas da escola, e só vão à escola quando convocados. Avaliam negativamente as

intelectual, elite do crime organizado, elite econômica etc., leva a se equipararem posições que têm origem em mobilização de recursos e desempenhos totalmente diferentes.” (CATTANI; KIELING, 2007, p. 172)

¹⁵ Brandão e Lellis (2003) trabalharam com questionário respondido por 50 professores universitários, cuja posição na escala social em 2003 estava entre A1 (renda mensal média [RMM] de R\$ 5.894) e A2 (RMM de R\$ 3.743). Em termos reais para janeiro de 2019, utilizando-se o Índice Nacional de Preços ao Consumidor, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INPC/IBGE), esses valores variavam entre R\$ 14.693 e R\$ 9.330,42. Neste sentido, cabe ressaltar que o estudo das autoras não se aproxima da análise feita por Almeida (2001, 2003), uma vez que o foco desta autora é a escolarização das classes dominantes, cuja renda mensal ou é muito maior que a apontada no trecho (uma vez que a mensalidade de escolas da classe dominante chega ao valor do total apontado) ou não dependem de renda, pois recebem dividendos.

¹⁶ No caso estudado – professores de uma universidade de prestígio intelectual do Rio de Janeiro –, as exceções estão entre os professores que matriculam seus filhos em colégios de aplicação das universidades públicas da cidade ou no Colégio Pedro II. Isso sugere que não necessariamente a reprodução da elite cultural está associada às classes dominantes, que utilizam da rede privada de ensino invariavelmente.

reuniões de pais promovidas pela escola e acompanham o desempenho dos filhos principalmente por meio dos boletins escolares e das informações dos estudantes. (BRANDÃO; LELLIS, 2003, p. 519)

Porém, nas entrevistas realizadas com os professores, estes se apresentaram completamente seguros em relação às regras do jogo educacional, e as características dos estabelecimentos privados escolhidos servem de justificativa para suas escolhas. Sobre os determinantes na opção por escolas privadas por esses pais que foram entrevistados e que também responderam os questionários, Brandão e Lellis (2003) concluem haver uma mescla de critérios subjetivos e objetivos.

Com outro foco de metodologia, Brandão (2007) apresenta artigo com os resultados de uma pesquisa sobre a produção das elites escolares realizada em nove escolas do Rio de Janeiro, sendo estas confessionais, bilíngues, públicas e “alternativas”, “recorrentemente apontadas não só pela mídia como também nos meios educacionais, como as melhores da cidade” (BRANDÃO, 2007, p. 15). As análises foram construídas a partir de três tipos de questionários: para pais, para alunos e para professores, além de observação nas escolas. A autora buscou registrar alguns resultados da pesquisa que abrangem a relação entre as práticas sociais e as pedagógicas dentro da escola, caracterizada a partir de uma retroalimentação na produção de “trajetórias institucionais exitosas”. Para a autora, assim como no artigo anterior (BRANDÃO; LELLIS, 2003), isso significa o processo de conversão e reconversão de capitais por meio da escolarização.

A primeira prática comum entre as escolas é a seleção dos alunos – mesmo no caso das escolas públicas analisadas. Concordando com os trabalhos de Almeida (2001, 2003), Brandão (2007, p. 17, grifos da autora) considera “adequada a hipótese de que também a escola escolhe o seu público *pela forma como se apresenta a ele*”. Isso certamente remete à ideia de que as escolas têm características próprias e que, a partir destas, selecionam o tipo de aluno que mais corresponderia às práticas desejáveis para o bom andamento do trabalho escolar. Para a mesma autora, “a coerência e consistência entre as práticas educativas familiares e escolares estão entre as condições de produção do bom desempenho, que fazem dessas instituições o *locus* de produção das elites escolares” (BRANDÃO, 2007, p. 18).

Outro fator observado pela autora como resultado é o baixo índice de repetência e a fidelidade institucional. Dentro do quadro analisado, a autora mostra o intenso uso de mercados paraescolares; assim, ao primeiro sinal de problemas com um aluno, as escolas lançam mão de “estratégias preventivas” (aulas particulares, psicólogos, atividades extracurriculares etc.), com cujos custos os familiares também podem arcar.

Dito isso, parece importante destacar alguns pontos sobre o trabalho escolar levantados por Brandão (2007) e que parecem menos ligados aos fatores exógenos à escola descritos acima; um deles é que o “clima escolar” observado nas escolas teria impacto positivo no trabalho escolar. Para a pesquisadora, há um estilo de gestão escolar com um “fluxo de informações cruzadas – proporcionando momentos de interação e debates entre os agentes educativos – que articulam, monitoram, avaliam e reorientam as ações pedagógicas” (BRANDÃO, 2007, p. 20).

Outro ponto apresentado pela autora como fator de produção das elites escolares dentro destas escolas as características do trabalho docente. Nas escolas investigadas, a maior parte dos professores é mais experiente (formados há mais tempo e com mais tempo no exercício da profissão); 30% dos docentes exerciam a profissão há mais de 16 anos e 40% tinham entre 6 e 15 anos de trabalho docente. Com base nos estudos de Cousin, a autora afirma que o tempo de trabalho dos professores nessas escolas poderia indicar boas condições de trabalho.

No entanto, a autora faz ressalvas importantes sobre os professores e suas condições de trabalho. Segundo as características da formação, a experiência e o desempenho, estes profissionais estavam entre os melhores da categoria (BRANDÃO, 2007, p. 21) para a cidade do Rio de Janeiro; contudo, mesmo com a percepção positiva da maioria destes docentes sobre a própria remuneração¹⁷, o fato é que um terço deles trabalhava em três ou mais escolas.

Para Gabriela Silva (2017), os problemas enfrentados por professores no setor público (onde se encontra a maioria da categoria) nivelam a expectativa das condições de trabalho muito abaixo do desejável; assim, mesmo que as escolas privadas garantam melhores condições para o exercício da profissão, conforme o estudo de Brandão (2007), um terço dos professores das “melhores escolas” da capital fluminense precisava complementar renda em outras escolas e, assim, duplicar ou triplicar sua jornada. Em outras palavras, a realidade dessas escolas, por melhor que aparente ser, mostrou-se muito distante da valorização desses profissionais.

Cabe destacar, ainda, que melhor condição de trabalho e melhor remuneração para professores estão ligadas diretamente aos recursos disponíveis para a escola investir em pessoal. Não há como esta variável estar apenas em um nível endógeno do processo escolar,

¹⁷ “56% dos profissionais afirmam auferir um salário de R\$ 3.600 (36% entre R\$ 3.601 e R\$ 4.400 e 20% mais de R\$ 4.400)” (BRANDÃO, 2007, p. 21). Atualizando os valores pelo INPC/IBGE para janeiro de 2019, têm-se, respectivamente, R\$ 7.044,23, R\$ 7.046,19 e R\$ 8.799,75. No entanto, um dos problemas dessa análise é a falta da informação sobre a jornada de trabalho dos docentes, de forma que fica difícil comparar tais dados com os de docentes de outras escolas e de outras redes de ensino.

somente como opção da gestão administrativa da escola, como sugeriu Brandão (2007). Uma vez que a receita das escolas privadas advém das mensalidades, é impossível para uma gestão de escola privada pagar melhor seus professores caso não tenha “caixa” para isso. Assim, para o caso das escolas relatadas pela autora e que possuem professores mais bem remunerados que a média dos docentes, ainda é preciso averiguar com cuidado se melhores salários estão correlacionados à opção da gestão da escola ou à soma de fatores exógenos como a renda das famílias que a escola atende, a expectativa dos pais em relação à formação dos docentes, a disputa por profissionais no mercado de trabalho etc.

Quase uma década depois do primeiro trabalho sobre a produção das elites escolares, Brandão e Carvalho (2011, p. 507) apresentam um estudo síntese de “uma trajetória de mais de 10 anos de pesquisa em sociologia da educação”. Além de descrever alguns resultados apontados em outros estudos e já citados aqui, após anos de trabalho em diferentes abordagens metodológicas e ajustes destas, para as autoras o peso dos fatores escolares no bom desempenho dessas escolas é bem maior do que supunham no começo da pesquisa, o que as fez mudar a terminologia adotada de “escolarização das elites educacionais”, para “processo de produção das elites educacionais”.

Ainda dentro do campo da Sociologia da Educação, outros autores abordam a relação entre a escolarização e as classes médias no país (NOGUEIRA, 2010; SAES, 2005). Como ambos apontam, há uma relação complexa dessa camada social com a escola, uma vez que ela necessita da formação escolar para se manter enquanto classe intermediária e, em certos casos, ambicionar posições mais altas na sociedade. Nos casos estudados, os autores não necessariamente abordam a escolarização via setor privado, mas assinalam algumas questões importantes sobre o tema.

Em análise da literatura francesa e anglo-saxônica sobre a relação entre classes médias¹⁸ e escola, Nogueira (2010, p. 213) buscou mostrar que “a massificação de oportunidades de escolarização, e o conseqüente acirramento da competição escolar, acarretam uma intensificação, um refinamento e uma diversificação dos investimentos e das estratégias educativas” das famílias desse substrato social intermediário.

¹⁸ Importante notar aqui que a autora classifica esse grupo social no plural: classes médias. Um dos motivos apontados para tal escolha foi “o forte e rápido processo de expansão por que passa a classe média, tal como entendida pelos economistas” (NOGUEIRA, 2010, p. 215), gerando assim grupos internos que possuem modos e estratégias diversas de operar na sociedade, do ponto de vista econômico, social, simbólico e antropológico. No entanto, assume a premissa de Guerra e outros (2006) para a unificação desse grupo, que é a questão do consumo: “esse consumo de padrão acima do popular é um recurso central na formação da identidade dessa classe” (GUERRA et al., 2006, p. 216).

Lançando mão de estudos econômicos sobre a economia brasileira entre 2002 a 2009, Nogueira (2010) chama a atenção para o aumento de pessoas ocupando os estratos inferiores da classe média; em geral, isso aconteceu via aumento de renda. Para essa autora, o que unifica e caracteriza as classes médias é o padrão de consumo acima do realizado pelas classes populares; em termos educacionais, Nogueira (2010) assinala que a expansão da classe média pela sua base é uma oportunidade para o ensino privado de baixo custo, cujo resultado final é a maior segmentação desse setor:

[...] teremos no curto prazo, um aumento da demanda pelo ensino privado que já escolariza boa parte das camadas médias, as quais, há décadas abandonaram o setor público em função da queda na qualidade de seu serviço e da deterioração do clima social ali reinante [...] E, mantidas as condições econômicas atuais, essa tendência não deverá ser revertida, no curto prazo, nem mesmo sob o impacto (ainda não mensurado) das esparsas políticas de ação afirmativa que oferecem vantagens aos egressos da rede pública, por exemplo, o vestibular. Ao que tudo indica, transferir seus filhos para a rede pública seria um risco que os pais das classes médias, de um modo geral, não aceitariam correr, no presente contexto.

Além disso, como o padrão atual do crescimento da classe média se fez por meio de uma mobilidade ascendente de curta distância (que atinge suas frações inferiores, ampliadas graças à ascensão dos “pobres” e “remediados”), pode-se supor que o segmento da rede particular de ensino que sofrerá aumento de demanda não é aquele de que se servem suas frações superiores e as elites, e que se distingue por mensalidades dispendiosas e pela busca de um alto padrão de excelência escolar. (NOGUEIRA, 2010, p. 216)

Trabalhando com os autores Van-Zanten, Berstein e Ball, Nogueira (2010) chama a atenção para o fato de que a diversificação das classes médias e a relação disto com a escolarização de seus filhos vai além da questão da renda. A autora afirma que, para além das mensalidades no setor privado, que funcionam como barreiras, a diversificação escolar está associada ao setor de trabalho dos responsáveis (privado ou público), se são trabalhadores de bens materiais ou do campo da produção de bens simbólicos, e ainda se confiam mais no capital econômico do que no capital cultural ou vice-versa.

Nogueira (2010) também ressalta a combinação entre aumento da competitividade via massificação escolar e um forte respaldo nos ideais dominantes do sistema econômico, os quais valorizam o individualismo em detrimento da coletividade; nesse cenário, a escola privada mostra-se às classes médias como um recurso para se tirar proveito, uma vez acessível. Com isso, a escola privada seria a estratégia mais evidente de escolarização, tanto para as frações mais baixas quanto para as mais altas da classe média.

Outro trabalho interessante sobre a escolarização da classe média é o de Saes (2005). Seu foco de análise foi a ideologia da classe média¹⁹ e como sua escolarização está associada a isso. Sugere o autor que, sem essa análise, corre-se o risco de se realizarem críticas dos processos educacionais que envolvem as escolas da classe média sem compreender que, para esta, a escolarização é vital para se reproduzir enquanto grupo.

Para o autor, historicamente e em muitas sociedades capitalistas, a classe média desempenhou papel dirigente na formação de sistemas públicos de educação, uma vez que as classes dominantes sempre foram reticentes com relação à instrução das classes trabalhadoras e sempre se apoiaram nas “escolas confessionais e iniciativas educacionais de cunho filantrópico, além de incentivar a expansão, para uso próprio, do ensino privado de alto nível” (SAES, 2005, p. 101).

De outro lado, as classes trabalhadoras manuais, dadas suas péssimas condições de vida, preferem seus filhos focados na reprodução material de suas famílias à formação via escolarização. De tal modo, “resta, portanto, à classe média o papel histórico de vanguarda na luta pela instauração de um sistema educacional público” (SAES, 2005, p. 101).

Contraditoriamente, porém, para Saes (2005) essa é uma das classes no Brasil que não necessita da educação pública que há tempos defende. Para o autor, a classe média é a única cujos membros consideram a escolarização como fundamental para a manutenção de sua posição, mantendo a condição de trabalhadores não manuais. Por isso, o ensino sequer precisa ser obrigatório para os membros da classe média investirem tempo e dinheiro na educação formal; como afirma o autor, “a escola tem um papel central na própria reprodução de uma classe social definida pelo desempenho de trabalho predominantemente não-manual” (SAES, 2005, p. 103).

Como resultado prático, a classe média engaja-se em processos de universalização do ensino público e obrigatório para valorizar o ensino e a ascensão pela via do mérito

¹⁹ Aqui se faz necessário entender o que o autor está chamando de classe média, uma vez que esse conteúdo não é consenso entre pesquisadores da área (POCHMANN, 2014). Diferentemente do caminho realizado por Nogueira (2010), para Saes (2005) a classe média é formada pelo tipo de trabalho realizado; nas palavras do autor: “esse grupo social congrega todos os trabalhadores, assalariados ou não, que, além de desempenharem algum trabalho apenas indiretamente produtivo (quando não absolutamente improdutivo), auto representa-se, no plano ideológico, como trabalhadores não-manuais, distintos dos trabalhadores manuais e superiores a eles nos planos profissional e social. [...] Na verdade, a classe média passa a atuar concretamente como um grupo social específico quando os trabalhadores intelectuais na acepção estrita da palavra se reúnem ideologicamente com os trabalhadores cuja atividade é predominantemente mental, mas tem um caráter reiterativo ou inovador. Isso ocorre quando esses dois segmentos de trabalhadores não-manuais entendem que é possível usar, cada um a seu modo (o primeiro segmento valorizando, sobretudo, a criatividade, o segundo grupo limitando-se a valorizar a ausência de esforço físico de monta), o prestígio social do trabalho intelectual, agora definido de modo amplo e impreciso, para afirmar a sua superioridade econômica e social com relação às classes trabalhadoras manuais” (SAES, 2005, p. 100).

intelectual. No entanto, no Brasil investe no ensino privado e pago, pois acredita que ao investir neste setor está adquirindo melhor qualidade de ensino e eliminando grande parte dos futuros concorrentes de seus filhos na busca pelo sucesso profissional, econômico e social. Em resumo, a escola particular serve à classe média como uma forma de se manter na hierarquia econômica e social de trabalhadores não manuais, e ao mesmo tempo, a escola pública a serve para manter sua “ideologia orgânica”:

Aqui encontramos a ideologia orgânica da classe média: esse grupo precisa provar ao conjunto da sociedade, e mais especificamente à classe capitalista, que os detentores de postos de trabalhador não-manual, dentro da divisão capitalista do trabalho, ocupam esses lugares por terem provado – na vida escolar, em provas, em concursos etc. – que são os mais competentes para tanto. (SAES, 2005, p. 105)

Na visão de Saes (2005), a classe média apenas se dispõe a lutar pela educação pública e obrigatória na medida em que: I) a escola pública sirva de padrão básico de comparação; II) a escola pública para todos seja de qualidade inferior àquela utilizada por seus membros; e III) toda a seleção social e hierarquização seja estruturada a partir dessa comparação entre setor público e setor privado. Com isso, fica explícito para o autor que a classe média brasileira é conservadora e favorável à manutenção da ordem hierárquica na sociedade, usando discursivamente a apologia à escola pública e obrigatória e na prática a escola privada para seus próprios filhos.

Como conclusão do que aponta Saes (2005), em geral, a escola privada utilizada pela classe média não precisa ser capaz de produzir uma elite econômica, social (ALMEIDA, 2001), cultural e intelectual tal qual estudou Brandão e seu grupo de pesquisa; o que as escolas que atendem a este segmento precisam de fato é serem melhores do que a escola pública. Isto talvez seja o combustível para o crescimento da fração de escolas privadas de baixa mensalidade investigadas por Dantas (2018), Medeiros e Januário (2014) e Siqueira e Nogueira (2017).

Mais recentemente, pesquisadores estão atentos ao crescimento do setor privado como estratégia de escolarização das classes populares. Medeiros e Januário (2014) verificaram a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo. Com foco nos anos iniciais do ensino fundamental entre os anos de 2007 e 2012, mostram que esse alargamento do setor privado na cidade diz respeito tanto a um fenômeno de adensamento do mercado educacional em lugares onde o setor já estava consolidado quanto à “criação de novos nichos de mercado, em bairros de moradores das classes populares, antes exclusivamente frequentados pela escola

pública” (MEDEIROS; JANUÁRIO, 2014, p. 16). Para os autores, esse crescimento está associado à estabilidade da moeda nos anos averiguados, com a valorização da renda das camadas médias baixas seguida do aumento do nível de consumo destas, justamente em oposição ao cenário internacional.

Dantas (2018) também estudou as escolas privadas em bairros da periferia da cidade de São Paulo e como essa entrada tem relação com as escolhas das classes populares pela escolarização via setor privado. De outra forma, ilustrou que a entrada desse setor em bairros da periferia paulista não é recente. Por meio de estudo concentrado na zona leste da capital paulista, a autora verificou que desde o início do século XX as escolas privadas foram ganhando espaço nesta parte da cidade, sendo tal movimento realizado por diversas categorias: confessional, filantrópica, comunitária e lucrativa. Assim, indicando diversos atores privados, a autora defende a ideia segundo a qual eles também fizeram parte da “configuração do espaço periférico”²⁰ na zona leste. Em outras palavras, o que a tese indica é que a inserção da escolarização privada na periferia da cidade de São Paulo não é recente, e mais, é parte dela, sendo “coerente com as transformações da região” (DANTAS, 2018, p. 181).

Dantas (2018) ilustra os dados quantitativos mostrando que nas décadas de 1950, 1960 e 1970 havia cerca de 42 escolas privadas fundadas e operando na região; só na década de 1980, 40 novas escolas privadas foram estabelecidas, entre confessionais e lucrativas. Ao longo da década de 1990, dada a estruturação legal do setor privado pela LDB-1996, 166 novas escolas do setor foram autorizadas a funcionar.

Mas, esse mercado escolar ganha peso com as mudanças econômicas, em especial em cidades grandes com maior renda *per capita*, (CAMELO 2014; DANTAS, 2018)²¹. A autora demonstra que foi nos anos 2000 que houve aumento, pelo grande número de estabelecimentos fundados, além da consolidação dos convênios e parcerias público-privadas com as creches locais. Até a publicação de sua tese (2018), Dantas mostrou que havia na região 1.254 escolas privadas e, destas, 489 eram creches conveniadas.

²⁰ Dantas (2018, p. 34) argumenta que o termo “periferia” é um constructo simbólico, “pois ela está nas esferas de representações sociais e, não necessariamente, determinada geograficamente pela oficialidade da gestão de uma cidade”.

²¹ Camelo (2014) estudou o setor privado no estado de São Paulo e suas descobertas demonstram que a expansão da escola privada foi mais significativa nas cidades mais populosas (com mais de 500 mil habitantes) e nas mais ricas (com *renda per capita* acima de R\$ 1.000), onde a participação relativa da matrícula privada é superior a 20%. Segundo suas conclusões, essa expansão não se deve à incapacidade do poder público de atender à demanda por escolaridade (com exceção da educação infantil, que apresenta uma situação específica), mas à preferência das famílias pela educação escolar particular, que, em geral, consideram de qualidade superior à escola pública. Embora afirme isso, o autor não trouxe à tona uma discussão mais profunda sobre a preferência dos pais pela escola privada.

Os dados de Dantas (2018) estão em linha com os representados no estudo de Remy (2014). Com enfoque no campo de estudo da Economia, por intermédio da comparação entre os dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF/IBGE) de 2002-2003 e 2008-2009, a autora demonstrou que o aumento do número de alunos matriculados na rede privada de ensino foi maior (20% a 30%) nos estratos inferiores de renda, ao passo que para a camada dos 10% mais ricos a variação foi negativa.

Investigando a questão, a autora demonstra que a participação das despesas com educação em geral caiu²² no país, mas as famílias gastaram mais com matrículas no ensino básico de escolas privadas no período. Assim, nos estratos mais baixos, para cada 1% de aumento da renda no período, essas famílias gastaram 0,4% a mais em educação.

Remy (2014) também observou que, entre os determinantes positivamente correlacionados com maior despesa com educação nas famílias, aparece o número de anos de escolarização dos responsáveis. Neste aspecto, o resultado concordou com estudos anteriores, como o de Curi e Menezes-Filho (2010), que, ao analisar a Pnad de 2001 a 2006 e a POF de 2002-2003, aponta para a possibilidade de que os determinantes para a decisão familiar de matricular os filhos nas escolas privadas sejam: a) o nível de educação formal da mãe; b) a renda familiar; c) o custo da educação privada; d) a oferta relativa de escolas públicas e privadas no local de moradia da família. Este último ponto está em discordância com os apontamentos de Camilo (2014).

Outro trabalho sobre a rede privada de ensino é o de Opice (2015), também no campo econômico, cujo objetivo foi perceber quais características estavam relacionadas à decisão dos responsáveis em mudar os filhos da escola pública para a escola privada. A autora investigou como os alunos estão alocados entre os setores e, dentro do setor privado, em qual tipo de escola (faixas de preço) havia mais alunos. Para tanto, utilizou como fonte os indicadores socioeconômicos e as notas obtidas em testes padronizados: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O que fundamentou os objetivos da autora foi o “aumento de 147% nas matrículas de instituições que cobram mensalidades até R\$ 500 entre os anos de 2001 e 2011” (OPICE, 2015, p. 2), uma vez que nas escolas cujos valores eram diferentes dessa faixa a alta foi de apenas 15%. Isso sugeriu à autora um movimento de saída dos alunos da rede pública para a

²² Resultado a que Pochmann (2014, p. 105, fig. 3.16) também chegou ao analisar a mesma fonte, porém em espaço de tempo diverso, de 1996 a 2009: a participação passou de 2,7% para 2,5%, com variação negativa de - 7,4%.

rede privada, indicando uma competição entre determinado segmento da rede privada (com mensalidades até R\$ 500) e as escolas estatais.

Nesse sentido, a competição estaria associada ao rendimento escolar e, dado que renda e rendimento são variáveis positivamente correlacionadas, para Opice (2015, p. 6) “a entrada de alunos mais pobres na escola pública diminui a qualidade do setor”; importante ressaltar que a autora considerou qualidade educacional como melhor rendimento escolar nas provas investigadas²³. Opice (2015) também chama a atenção para a reputação das escolas e o seletivo grupo de pessoas que as frequentam como outros fatores de atratividade para a rede privada.

Nos resultados apresentados, Opice (2015) mostra que há uma segmentação dentro do mercado de escolas privadas; porém, “as escolas mais caras utilizam mecanismo de subsídio para alunos com alta habilidade e nível econômico mais baixo” (OPICE, 2015, p. 21), o que não ocorre em escolas mais baratas²⁴. Ainda, controlando o fator renda, a autora mostra que as escolas privadas do segmento mais baixo de mensalidades normalmente exibem resultados melhores do que as públicas onde os alunos estudavam; para ela, ainda que exista uma variedade na qualidade das escolas privadas, em geral o rendimento nos testes analisados é melhor do que nas públicas. Termina, então, afirmando que a decisão de pagar uma mensalidade não se justificaria apenas por uma questão de *status*.

Todavia, é preciso cuidado com a discussão sobre os motivos e determinantes das escolhas escolares das famílias. Ball (1995) adverte que a concepção de “estratégia de escolha” por parte de responsáveis também pode cair em uma ingenuidade, caso se acredite no pressuposto de “mercado perfeito” e acessível a todos. Como analisado nos trabalhos descritos acima, há uma segmentação do mercado privado da educação básica no Brasil, de forma que seus agentes buscaram atingir determinadas classes sociais. Em resumo, para o caso aqui estudado, o interesse em escolas privadas por parte dos consumidores de fato existe e se tornou mais comum em um espectro maior das classes sociais na última década no Brasil; no entanto, neste cenário há o interesse dos empresários e agentes da educação privada que – *estes sim* – podem escolher o tipo de consumidor segundo os critérios de “maximização de

²³ Cabe destacar que Opice (2015) não apresentou no trabalho nenhuma discussão sobre qualidade do ensino; assim, interpretou-se que, para ela, qualidade de ensino é sinônimo de melhores notas. Isso é extremamente relevante, porque os objetivos e princípios da escola pública, estabelecidos pela legislação, não são os mesmos das escolas privadas. Enquanto a escola pública tem o papel de garantir *a todos* os alunos um processo formativo para a cidadania e para o trabalho, parte das escolas privadas opera na lógica de seleção de alunos para seus próprios fins. Normalmente vinculados às provas estandardizadas e ao uso de material de grandes grupos empresariais do ensino (OLIVEIRA, 2009), estas maximizam a exploração do *marketing* da escola e aumentam a chance de obter maior excedente (na maior parte dos casos, esse excedente é lucro para seus donos).

²⁴ O que, na visão deste trabalho, já descaracteriza a possível competição entre o segmento mais baixo do setor privado e público justificado pela autora, uma vez que outros segmentos do setor privado também interferem na busca por alunos.

custo/benefício” (BALL, 1995, p. 204) e da clientela que se encaixe em seu tipo de oferta. Nos textos estudados há a explicitação desses pontos.

Portanto, Ball (1995) alerta para o fato de que a estratégia de pesquisa que enfoca a “escolha” parental no mercado privado escolar deve levar em consideração os muitos mecanismos de exclusão de quem está fora dos parâmetros estabelecidos pelas escolas – sejam eles econômicos, sociais ou culturais; os administradores dessas escolas influenciam diretamente na reputação destas escolhendo o tipo de estudantes. Em outro texto, Ball (1997) afirma que tais determinantes para optar pela educação privada são fruto de uma associação complexa que alia fatores sociais e econômicos e, portanto, variam muito em diferentes períodos e lugares. Para o autor, generalizações sobre o comportamento das famílias em relação à escolarização não são simples de se fazer, e o que vale para um contexto não necessariamente vale para outro. Mantendo foco no Brasil, para exemplificar a complexidade sugerida por Ball, o discurso no período anterior à década de 1980 sugeria que as escolas públicas é que eram detentoras de qualidade superior; já as privadas, em sua maioria, figuravam como segunda opção, muito pior que a primeira, de forma que o prestígio acadêmico e cultural estava em estudar nas grandes escolas públicas²⁵.

Com os textos estudados até agora, percebe-se a complexidade do tema sobre o setor privado educacional. De forma geral e resumida, apresentamos o que se pode identificar de comum entre os trabalhos sobre o setor no Brasil para o período pesquisado (2007-2018):

- a) existiu um aumento de matrículas e estabelecimentos no setor privado. Isso, somado à diminuição do setor público – em especial as redes estaduais –, fez com que o setor privado ganhasse maior proporção nos dados de estabelecimentos e matrículas;
- b) esse é um movimento que pode ser analisado pela presença de grandes conglomerados empresariais no ensino;
- c) o setor privado no Brasil é marcado pela forte presença de escolas lucrativas, representando, em todas as regiões do país, mais de 75% dos estabelecimentos e das matrículas no mínimo, e isso é uma característica peculiar desse setor no Brasil;
- d) o aumento das escolas privadas lucrativas escancara-se a partir da década de 1980, quando este setor liberal passa a ter ação política mais organizada, deixando suas marcas na legislação nacional;

²⁵ Na visão do autor, pelo menos na cidade de São Paulo, o prestígio acadêmico das escolas públicas continua e está concentrado nas escolas que exigem concurso de seleção na entrada. Assim, têm-se as escolas técnicas, as escolas técnicas estaduais (Etecs) administradas pelo centro Paula Souza e o Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

- e) a educação privada no Brasil tornou-se extremamente segmentada na década de análise, atuando para atrair diversas classes sociais, e essa heterogeneidade é uma marca atual desse setor;
- f) o setor privado – e isso apareceu em todos os trabalhos analisados – busca a segregação educacional, e esta parece ser a sua distinção em oposição ao setor público;
- g) com base na literatura aqui analisada, a segregação do setor privado esteve relacionada com a busca de três diferentes aspectos, não necessariamente concomitantes: excelência acadêmica, atendimento das pretensões ideológicas de algumas classes sociais e *status* socioeconômico e cultural;
- h) o setor privado aparentou ganhar importância na dificuldade bastante explorada – seja pela mídia seja por trabalhos acadêmicos – do setor público em melhorar seu rendimento nas provas padronizadas; assim, trabalhos mostram que pais com mais anos de formação acadêmica buscam escolas privadas, mesmo com mensalidades mais baixas, como alternativa ao setor público;
- i) isso garantiu uma ampliação do setor privado de baixo custo, atingindo, principalmente, as classes menos abastadas da hierarquia socioeconômica brasileira, podendo esse setor ser um dos beneficiados no aumento da renda e do salário mínimo ocorridos na última década no país.

Com isto, encerra-se a primeira parte da tese; na próxima seção, serão apresentados os trabalhos acadêmicos que tiveram como objeto de estudo a remuneração de professores da educação básica no país e, a partir disso, a tese como um todo caminhará para a análise da remuneração como tema central do trabalho.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DAS PRODUÇÕES SOBRE REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De modo geral, há um conjunto de produções sobre remuneração docente realizado por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a OCDE, o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), entre outros. Além disso, têm-se as produções dos sindicatos de professores bem como as organizações do terceiro setor, por vezes ligadas ao empresariado nacional e internacional, por vezes aos movimentos sociais, com perspectivas e visões mais próximas às daquelas dos sindicatos.

Normalmente, a intenção desse leque de produções dos atores citados acima é garantir aos governos uma visão ampla do assunto, com o uso de exemplos internos e externos; com isso, busca-se disputar as políticas públicas em determinada localidade.

Para além desse tipo de relatórios e recomendações, a academia produz material sobre remuneração docente, que nos anos recentes tornou-se um campo de debate efervescente, tendo em vista a importância da educação no país, seja em termos orçamentários seja por sua relevância social. Isto não significa que tais trabalhos não objetivem influenciar as políticas sobre remuneração docente no país e que as pesquisas sejam neutras do ponto de vista político; no entanto, como processo científico, dentro das universidades essas pesquisas passam por trâmites avaliativos que colocam à prova o método utilizado, os dados coletados, a análise dos autores e orientadores etc. Isso torna os critérios da produção científica sobre determinado tema diferentes daqueles utilizados por órgãos de governo, fundações privadas, órgãos multilaterais, sindicatos e outros.

Dado isso, neste capítulo pretende-se compreender *a produção acadêmica* sobre remuneração de professores da educação básica no Brasil e, com isso, analisar as formas mais comuns de investigação científica sobre o tema, as regiões mais estudadas, os dados mais utilizados e, por fim, chegar a conclusões mais específicas.

Além disso, intenta-se buscar outros estudos que sirvam de exemplo para a análise da remuneração de professores da rede privada. Dessa forma, nas palavras-chave utilizadas como busca nos catálogos acadêmicos pesquisados, sempre estiveram presentes as expressões “remuneração docente”, “salário” e “setor privado”. A combinação das expressões levou-nos a muitas produções acadêmicas sobre remuneração, em especial, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na *Revista de Financiamento de Educação* (Fineduca). Esses são,

atualmente, os maiores repositórios de trabalhos cujo objetivo central é a análise da remuneração de professores da educação básica.

Nos itens a seguir ficarão claros as formas de procura (expressões e filtros utilizados) e os resultados obtidos a partir da leitura do título e do resumo dos trabalhos²⁶, assim como da leitura na íntegra de alguns trabalhos que chamaram a atenção pela proximidade com o tema desta tese.

2.1 Bases de pesquisa

Para compor esta revisão bibliográfica sobre remuneração de professores da educação básica, pesquisamos teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A opção por esse banco de dados se deu pelo fato de possuir vasta produção acadêmica de todo o território nacional, trazendo a possibilidade de se representar a produção acadêmica brasileira, perceber e contabilizar a produção de cada macrorregião e estados.

Do ponto de vista da produção de artigos em periódicos acadêmicos, escolheu-se, assim como Adrião (2018), Nascimento (2019) e Wittmann e Grancindo (2001), trabalhar com as revistas de produção nacional na área científica da Educação. Para tanto, selecionaram-se revistas de circulação nacional e conhecidas da área.

Assim, tem-se neste trabalho a análise da produção de duas revistas de grande circulação nacional²⁷: a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), publicada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Política e Administração da Educação (Anpae), e a revista *Educação & Sociedade*, vinculada ao e publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), com sede na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Procurou-se também fazer pesquisa em uma revista voltada para a área específica de financiamento da Educação, optando-se pela *Revista Fineduca*, da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação.

Quanto a instituições com produção acadêmica, mas não diretamente vinculadas a universidades, procuramos uma pública e uma privada. A *Revista Brasileira de Estudos*

²⁶ A pesquisa gerou um documento com todos os resumos escolhidos, disponível no Anexo A desta tese.

²⁷ Tentou-se também pesquisar na *Revista Brasileira de Educação* (RBE), publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Mas, para a pesquisa com a expressão “remuneração de professores” – sugerida pelo *index* da Scientific Electronic Library Online (SciELO) –, apareceu apenas um artigo de Sandoval (2007), cujo objetivo central não estava ligado à análise de remuneração dos professores. Portanto, excluiu-se tal periódico da análise apresentada neste capítulo.

Pedagógicos (RBEP), do Inep, de origem pública, foi escolhida pelo volume de publicações e porque o próprio Inep é muito importante para a área da pesquisa educacional; também se julgou importante pesquisar a publicação *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, a qual possui um núcleo de pesquisa interno voltado para estudos em Educação. Por fim, pesquisou-se a *Revista Retratos da Escola*, que traz a produção intelectual e acadêmica da Escola de Formação da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE).

2.2 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

A busca foi realizada em janeiro de 2019 via sítio eletrônico²⁸. A partir das expressões “remuneração docente”, “salário docente” e “setor privado”, foram encontrados 8.219 trabalhos, em todas as áreas do conhecimento. Dado este resultado inicial, utilizaram-se os seguintes filtros, para análise final dos títulos:

- grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Multidisciplinar.
- área de conhecimento: Administração; Administração de Unidades Escolares; Administração Pública; Ciência Política; Economia; Economia dos Recursos Humanos; Educação; Políticas Públicas; Sociais e Humanidades.
- área de concentração: Administração, Administração Pública, Ciências, Sociedade e Educação; Economia; Economia Social e do Trabalho; Educação; Política e Administração Educacional; Políticas Públicas, Educação e Sociedade; Trabalho e Educação.
- anos: 2006 a 2018

Com base no resultado dos filtros, os trabalhos apresentados pelo banco tiveram seus títulos lidos; posteriormente, foram lidos também os resumos daqueles trabalhos cujo título mostrava que o tema “remuneração de professores” era objeto central da análise²⁹. Para fins de demonstração, achou-se razoável a apresentação da seguinte forma: um subitem para os trabalhos que trazem a análise de remuneração docente no contexto de uma região específica e outro subitem para os que fazem uma discussão mais ampla sobre o tema, nacionalmente.

²⁸ Disponível em: www.bancodeteses.capes.gov.br. Acesso em: dez. 2018.

²⁹ Dos trabalhos disponíveis no banco, só foi possível a leitura dos resumos dos que foram defendidos entre 2013 e 2019. Os que foram defendidos entre 2000 e 2012 não possuíam resumo neste catálogo, impossibilitando sua análise pelo *site*. Nestes casos, foi procurado o resumo na biblioteca universitária de origem.

Com isso, consegue-se ver o tipo de produção mais corrente no Brasil e, além disso, perceber quais são as regiões do país em que o tema é mais pesquisado.

2.2.1 Trabalhos com foco na localidade

Começando pelos estados da Região Norte do Brasil, que encampa Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, a pesquisa apresentou os seguintes resultados para teses e dissertações sobre remuneração de professores, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Norte do Brasil, com foco em redes locais

Ano	Título	Autoria	Instituição	Tipo	Área de concentração
2013	Os impactos do Fundeb na valorização do magistério no município de Magalhães Barata-PA	BANDEIRA, Dina Carla da Costa	Universidade Federal do Pará (Ufpa)	M*	Educação
2015	Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA	GUIMARÃES, Marielson Rodrigues	Ufpa	M	Educação
2015	A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – Lei nº 7.315/10	PIMENTEL, Adriana Marinho	Ufpa	M	Educação
2016	Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério	OLIVEIRA, Victor Manoel Alab de	Universidade Federal do Acre	M	Educação
2017	A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará	ALVES, Charles Alberto de Souza	Ufpa	D**	Educação
2017	As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Barcarena-PA	SILVA, Afonso Rodrigues da	Ufpa	M	Educação
2017	As políticas de remuneração inicial para os professores da educação básica da rede municipal de ensino de Belém no período de 1991 a 2013	PEREIRA, Fernanda Maryelle	Ufpa	M	Educação

Ano	Título	Autoria	Instituição	Tipo	Área de concentração
2017	Políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do Estado do Pará	PINHEIRO, Raimundo Walber da Silva	Ufpa	M	Educação
2018	Carreira e remuneração de professores do Sistema de Organização Modular do Ensino Médio (Some) no Pará	FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa	Ufpa	M	Educação
2018	A carreira e a remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA	LIMA, Adriely Cordeiro	Ufpa	M	Educação

* M = mestrado.

** D = doutorado.

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

No total, são dez trabalhos da Região Norte, sendo nove dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Apenas uma dissertação não foi feita na Ufpa: trata-se do trabalho de Victor Oliveira (2016), realizado pela Universidade Federal do Acre. Outro fator relevante é que todos estão na área de concentração Educação.

Do ponto de vista da análise da remuneração de docentes de rede públicas de ensino estadual, foram encontrados dois trabalhos na Região Norte: o de Alves (2017), sobre a remuneração de professores na rede do Estado do Pará, e o de Ferreira (2018), sobre professores que estão no Sistema de Organização Modular do Ensino Médio (Some) da rede paraense.

A tese de Alves (2017) destaca a análise da remuneração dos professores da rede estadual de 2006 a 2014, com o objetivo de compreender quais componentes formam e estruturam o total recebido pelos professores; a principal fonte utilizada foram as folhas de pagamento dos professores lotados na rede. Com isso, além dos valores da remuneração, o autor conseguiu elaborar tabelas e discutir sobre cargos, vínculos empregatícios, formação e componentes da remuneração docente.

A dissertação de Ferreira (2018) trabalha com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com docentes, a fim de investigar as diferenças entre a remuneração dos professores da rede estadual e do Some. Segundo os resultados da pesquisa, os docentes têm uma gratificação específica para este tipo de lotação na rede paraense; com isso, recebem valores maiores do que 100% do vencimento-base dos professores da rede estadual. De acordo com o autor, isso poderia ser uma forma de atrair os profissionais para esse sistema; no

entanto, a maior parte dos docentes atuantes no Some usa os valores recebidos a mais para pagar despesas de deslocamento, hospedagem e alimentação, uma vez que, em sua maioria, lecionam fora de suas cidades de domicílio.

A maior parte das obras acadêmicas dessa região tem como foco a análise da remuneração em municípios. O primeiro do quadro acima é de 2013, de autoria de Bandeira, que aborda os impactos do Fundeb na valorização dos professores da rede municipal de Magalhães Barata, no Pará, tendo como período de análise 2005 a 2012. A pesquisa utiliza a documentação legal para análise das mudanças legislativas no período, e para análise dos valores de remuneração observa os contracheques (holerites) de quatro professores da rede com diferentes vínculos empregatícios, efetivos e temporários. O trabalho constata melhora na remuneração dos professores e da organização da carreira; no entanto, a formação dos professores avançou de forma “tímida”, mantendo-se alto o número de docentes na rede sem ensino superior.

Em 2015, há duas dissertações sobre remuneração e valorização de professores em municípios do Pará: o trabalho de Guimarães (2015), sobre o município de Breves, e o de Pimentel (2015), com o município de Oriximiná. Com recorte temporal de 1999 a 2012, o primeiro estudo busca compreender, por meio da análise documental e legislativa, a interação política e econômica na formação da valorização docente no município de Breves. Observaram-se melhoras no plano de carreira, em especial na progressão e amplitude, bem como na estrutura remuneratória dos docentes. Porém, o autor afirma que as limitações orçamentárias enfrentadas pelo município têm como resultado problemas na implementação de benfeitorias nesses aspectos do trabalho docente.

Já Pimentel (2015) estuda o plano de carreira do magistério do município de Oriximiná, na perspectiva de compreender sua configuração e sua atratividade para os professores. A partir dos estudos da legislação da cidade e entrevistas com docentes, a autora percebe que há atratividade docente quanto a progressão na carreira e remuneração, embora de modo diferenciado entre as diversas funções ocupadas por professores.

Victor Oliveira (2016) trata da rede municipal de Rio Branco, no Acre. Pelo ponto de vista da Lei do Piso e do Fundeb, o trabalho explora a remuneração dos professores nos anos de 2007 a 2015. Como fonte de análise, a pesquisa usa o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores municipais e os dados gerais de receitas e despesas obtidos via *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no período da série histórica. Como conclusão, Victor Oliveira (2016) mostra que, para os professores em

jornada de 25 horas semanais, a remuneração esteve em queda em todos os anos, considerando a inflação.

Em 2017, há três trabalhos sobre professores de rede municipal: o de Silva, sobre Barbacena, no Pará, o de Pinheiro, acerca de seis municípios paraenses, e o de Pereira, sobre a remuneração dos professores da capital do estado, Belém. O trabalho sobre Barbacena faz uma análise do PCCR de 2010 implementado no município e, com isso, a primeira fixação de um piso municipal para remuneração docente. Este piso foi fixado em 9,5% a mais que os valores de 2010 para a Lei do Piso nacional. No entanto, em 2014 o plano de carreira foi interrompido por meio de uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI), o que, segundo o autor, gerou consequências desastrosas para a valorização dos professores na cidade.

A dissertação de Pinheiro (2017) busca entender a carreira e remuneração de redes municipais que possuem o maior Produto Interno Bruto (PIB) de suas respectivas mesorregiões: Belém, Parauapebas, Altamira, Santarém, Abaetetuba e Breves, todos no Pará. A pesquisa utiliza como fonte de análise o PCCR dos municípios listados para o ano de 2014. Pinheiro (2017) conclui que alguns planos de carreira dessas redes dificultam o acesso aos maiores vencimentos, pois se exige, como forma de movimentação na carreira, mestrado e doutorado, tipos de titulação que poucos docentes possuem. Sobre remuneração, o autor conclui que os itens pecuniários para além do vencimento básico são indispensáveis para a melhoria salarial dos docentes, mas que a remuneração total ainda está longe de atingir um patamar de valorização.

Pereira (2017) investiga a remuneração dos professores da rede municipal de Belém em uma longa série histórica – de 1991 a 2013 –, tentando buscar as consequências da política de fundos para os professores. Com base na análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belém, a autora mostra que o vencimento inicial dos professores teve aumento no período, com diferenças a depender da posição e formação dos professores.

Por fim, em 2018 tem-se o trabalho de Lima sobre a remuneração e carreira dos professores do município paraense de Castanhal. A autora analisa esses aspectos no contexto da política de fundos e da Lei do Piso, e recomendações nacionais para docentes. Como resultado, mostra que o município em tela seguiu parcialmente as recomendações e diretrizes nacionais, de forma que vinha cumprindo os valores do piso, mas a composição da jornada ainda não estava dentro do padrão estabelecido nacionalmente para o setor público. Sobre a formação dos professores, a rede de Castanhal aprovou a formação em ensino superior como

requisito mínimo para atuação como docente na rede, o que, de acordo com a autora, caminhava para maior valorização profissional.

Para a Região Nordeste, que abarca Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe, encontraram-se 14 trabalhos, vinculados às universidades públicas federais do Piauí (Ufpi), do Rio Grande do Norte (UFRN), do Maranhão (Ufma) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Destaca-se a presença da UFRN, com sete trabalhos, e da Ufpi, com cinco.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Nordeste do Brasil, com foco em redes locais

Ano	Título	Autoria	IES	Tipo	Área de concentração
2011	O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí	SILVA, Samara de Oliveira	Ufpi	M	Educação
2012	Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN	ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de	UFRN	M	Educação
2013	O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais	LUSTOSA, Irene Nunes	Ufpi	M	Educação
2014	Vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010)	BARBOSA, Janaína Lopes	UFRN	M	Educação
2014	A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina - PI (1996 a 2012)	CASTRO, Silvania Uchôa de	Ufpi	M	Educação
2014	O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN	FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos	UFRN	D	Educação
2014	O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís - MA (2007-2013): contradições, avanços e limites	MARTINS, Regina Sheila Bordalo	Ufma	M	Educação

Ano	Título	Autoria	IES	Tipo	Área de concentração
2014	Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)	SILVA, Rosângela Maria de Oliveira	UFRN	D	Educação
2016	Impactos da Lei do Piso Salarial Nacional no município de Pindaí - BA e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as	TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva	Uesb	M	Educação
2016	Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da Lei do Piso na rede estadual do Piauí	SOARES, Marina Gleika Felipe	Ufpi	M	Educação
2017	Artífices de seu ofício: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016)	FONTINELES, Isabel Cristina da Silva	Ufpi	D	Educação
2017	A política de fundos (Fundef e Fundeb) na rede municipal de Natal/RN (2005-2015): avanços ou desafios na carreira e na remuneração dos professores?	BARBOSA, Janaína Lopes	UFRN	D	Educação
2017	Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)	ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de	UFRN	D	Educação
2018	As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina – PI	CARVALHO, Adriana e Silva Sousa	UFRN	D	Educação

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Da pesquisa realizada, na região há oito dissertações e seis teses, todas na área de Educação. A maior parte dos trabalhos concentra-se na análise de remuneração em redes municipais específicas, sendo cinco sobre rede estadual de ensino, uma dissertação de mestrado profissional sobre a relação entre salário e desempenho de alunos e um trabalho que compara a remuneração de professores de uma rede estadual com a de uma rede municipal.

Sobre os trabalhos que se debruçam sobre redes estaduais, o primeiro observado é o de Silva (2011). A autora tem como objetivo avaliar o impacto da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(Fundef)³⁰ e do Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí, no período de 1996 a 2009. Os dados utilizados são os documentos e relatórios orçamentários da Secretaria Estadual de Educação e de órgãos governamentais ligados à Educação: Inep, IBGE, Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE-PI), Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional e Banco do Brasil. O resultado mostra que, no período das políticas de fundos, houve aumento no valor destinado ao pagamento de professores na rede estadual; no entanto, os valores percebidos pelos docentes da rede estavam longe de se caracterizar como ampla valorização do magistério.

A tese de Ferreira (2014) também discorre sobre os efeitos da política de fundos na valorização da carreira e remuneração do professorado da rede estadual do Rio Grande do Norte. A pesquisa analisa a documentação legal dos fundos e as legislações estaduais sobre a carreira do magistério, dentro do período de 1996 a 2010. Além disso, examina os dados disponíveis no Tesouro Nacional, no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), no Inep (dados educacionais) e em contracheques de 21 professores da rede em tela para observar a remuneração. O estudo detecta diminuição expressiva de matrículas na rede estadual com o Fundef, além de perceber que, mesmo o estado gastando com pagamento do magistério mais que o mínimo exigido (60% do total do valor do fundo) em todos os anos da análise, os professores foram mal remunerados, de forma que, ao se compararem a outras profissões, percebem-se problemas na valorização dos professores na rede.

Em sua dissertação, Soares (2016) objetiva analisar os possíveis resultados da Lei do Piso na remuneração dos professores da rede estadual de ensino do Piauí. Ao estudar a documentação legal referente à carreira dos professores e as folhas de pagamento dos professores da rede, a pesquisa constata que, com a Lei do Piso, a política da administração pública foi incorporar itens pecuniários já existentes ao vencimento inicial dos professores e, com isso, chegar ao valor do piso nacional. Assim, a autora argumenta que, apesar do claro aumento nos vencimentos, os professores não perceberam mudanças significativas no valor de suas remunerações.

Outra tese sobre rede estadual é de Araújo (2017), que pesquisa carreira e remuneração de professores do Rio Grande do Norte no período de 2009 a 2015. A autora realiza revisão da literatura sobre o tema, além da análise do PCCR implementado em 2006.

³⁰ O Fundef, criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, alterou a Constituição Federal e determinou, a partir de 1997, a obrigatoriedade da aplicação de 25% dos recursos resultantes da receita de impostos e transferências na Educação, sendo que não menos de 60% deverão ser destinados ao ensino fundamental. Sua implantação, em nível nacional, ocorreu a partir de 1º de janeiro de 1998.

Além disso, usa como fonte sobre remuneração as folhas de pagamento dos anos analisados. O que se verifica, além de grande dispersão nos valores percebidos por docentes da rede, é uma perda salarial nos anos da pesquisa, ao se atualizarem os valores corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

A última investigação sobre rede estadual observada na pesquisa é o doutorado de Carvalho (2018), que busca entender as condições de trabalho de professores sob o prisma da infraestrutura da escola, jornada de trabalho, carreira e remuneração. Embora o texto seja sobre professores da rede estadual, a autora opta por trabalhar apenas com profissionais que atuaram no município de Teresina no período de 2003 a 2015, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e análise documental. O resultado mostra que, embora não tivesse havido piora das condições de trabalho e na infraestrutura no período estudado, as condições gerais já eram ruins. Aparecem como preocupações: a falta de espaço adequado para elaboração, planejamento e correção de atividades nas escolas e a insalubridade pelo excesso de calor e pelo barulho acima do razoável. A jornada de trabalho, embora regularizada na lei, demonstra no dia a dia dos professores intensificação do trabalho extraclasse. E, embora o vencimento dos professores no período tivesse tido ganhos salariais, pelas entrevistas a autora detecta a permanência da insatisfação do magistério com os valores recebidos.

Do ponto de vista da análise de municípios, o primeiro trabalho é a dissertação de Araújo (2012), cujo objetivo é investigar a remuneração dos professores da rede de Natal em face da implementação do Fundef, no período de 2006 a 2012. A pesquisa utiliza como fonte as folhas de pagamento dos docentes da rede municipal e, para comparação, o salário mínimo nacional. Como resultado, a autora salienta que naquela rede, quando em início de carreira, os professores não têm boa progressão salarial, e os formados em nível médio tiveram queda na remuneração real nos anos de pesquisa. Além disso, em todo o período examinado, a maior remuneração detectada não ultrapassou o total de três salários mínimos, independentemente da formação destes professores. Para a autora, isso evidencia um distanciamento entre o que foi praticado pela administração pública e o que era esperado como valorização pelos docentes.

Lustosa (2013) avalia a percepção de professores e gestores acerca de uma política remuneratória específica da rede municipal de Teresina, o Prêmio Professor Alfabetizador. Para a autora, a política funciona como estratégia de maior bonificação por meio de critérios meritocráticos. A pesquisa trabalha com questionários respondidos por professores premiados e não premiados, gestores da secretaria e dirigentes sindicais. O resultado é que não há

consenso entre os professores de Teresina sobre a política, ao passo que há divergências claras entre os gestores educacionais, que são a favor, e os dirigentes sindicais, que são radicalmente contra a política de bonificação por mérito.

Em 2014, há três dissertações e uma tese sobre remuneração de docentes nas redes de ensino de capitais da Região Nordeste. Barbosa (2014), ao analisar os vencimentos e a remuneração dos professores de Natal no período de 2007 a 2010, busca perceber os impactos do Fundeb na remuneração dos professores locais. A pesquisa estuda a documentação legal sobre o Plano de Carreira e Remuneração de Docentes na rede de Natal e, além disso, as informações sobre matrículas, dados orçamentários retirados do Siope, contracheques de professores e a folha de pagamento para os anos de análise. Os resultados da pesquisa apontam que, embora o Fundeb apresente avanços e o vencimento inicial dos professores tenha tido aumento em toda a série histórica, a remuneração dos professores de Natal não acompanhou o aumento do salário mínimo nacional até 2010.

Castro (2014) analisa a remuneração dos professores de Teresina entre 1996 e 2012. Com a utilização de documentação legal local e nacional e contracheques de professores, a pesquisa mostra que o aumento na remuneração ocorreu até 2009 a partir da criação de gratificações, e não de aumento direto no vencimento dos professores. Com a Lei do Piso e a institucionalização de um valor mínimo, a administração pública passou a incorporar gratificações para compor o vencimento inicial e entrar nas regras da lei nacional dos professores. No entanto, a pesquisa detecta que não houve aumento nos valores percebidos pelos docentes de 2010 até 2012.

Já Martins (2014) analisa a rede municipal de ensino de São Luís entre os anos de 2007 a 2013, com o intuito de compreender os impactos do Fundeb na remuneração dos docentes desta rede. Analisando o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos de São Luís, a autora mostra que no período não houve aumento salarial para os professores, apenas o reajuste da inflação.

A tese de Silva (2014) analisa o PCCR do magistério da rede municipal de Natal. A autora propõe um estudo focado na progressão por avaliação de desempenho (“progressão horizontal”) dos professores do ensino fundamental. Segundo os resultados mostrados pela tese, os elementos que estruturam a carreira dos docentes em Natal em 15 classes não respeitavam o tempo mínimo de 25 anos; além disso, para os professores terem aumento salarial, somente pela via de maior titulação ou provas de desempenho individual.

Em 2016, tem-se apenas uma dissertação sobre uma rede municipal, no caso, a de Pindaí, na Bahia. A análise da remuneração destes professores é de Teixeira (2016), que busca entender os impactos da Lei do Piso nas contas e na remuneração de docentes do município em questão. Para a autora, a despeito de ser uma conquista importante dos professores, a Lei do Piso veio sem o aporte financeiro necessário à sua sustentabilidade, sendo o município de Pindaí um exemplo disso. Dessa forma, no município a lei ainda não tivera efeito até o período estudado, nem em termos do valor da remuneração nem da jornada estabelecida pela lei. No entanto, a autora ressalta que este é um bom instrumento de pressão da categoria de docentes sobre a administração pública.

A tese de Barbosa (2017) analisa os desafios em torno da carreira e remuneração dos professores do município de Natal no período de uma década, 2005 a 2015. A pesquisa adota o “paradigma da pesquisa qualitativa”. Como fonte de análise, a autora coleta e tabula dados do Siope (receita e despesas do município com o Fundeb) e entrevistas semidiretivas com professores. Ressalvando a importância nacional da legislação sobre valorização dos professores, a pesquisa verifica que, em termos de financiamento da Educação, houve uma política de reajustes dos vencimentos dos professores no início da série histórica, mas esta não teve continuidade, não garantindo uma política contínua de valorização dos professores via remuneração na rede municipal de ensino de Natal.

Por fim, com o intuito de confrontar uma rede municipal com a estadual, em 2017 há o doutorado de Fontineles (2017), único trabalho da região que propõe um estudo de duas redes de forma comparativa. Em série histórica de 1996 a 2016, a pesquisa objetiva compreender as diferenças e semelhanças entre os vencimentos do magistério e a formação dos professores da rede da capital, Teresina, e a rede estadual do Piauí. Para tanto, usa como fonte os Planos de Carreira, Cargos e Salários das duas redes e a documentação legal nacional sobre o tema. Em geral, verifica-se que, quanto maior a formação, maior é o salário nas duas redes, embora a autora tenha considerado a amplitude baixa, o que gera problemas na atratividade da carreira. Para fins de comparação entre os valores do salário-base dos professores, Fontineles (2017) observa que a rede municipal pagava melhor os docentes, mas que a diferença entre as redes diminuía conforme a progressão da carreira.

Na Região Centro-Oeste, que abrange os Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, mais o Distrito Federal – onde se localiza Brasília, a capital do país –, têm-se os seguintes trabalhos, conforme Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Centro-Oeste do Brasil, com foco em redes locais

Ano	Título	Autor (a)	IES	Tipo	Área de concentração
2014	A política de remuneração docente e valorização do magistério no município de Campo Grande (MS): impactos da implantação do Fundeb (2007-2012)	SENNA, Ricardo José	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	D	Educação
2016	O vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2006 a 2013)	DELMONDES, Asheley Godoy	UFMS	M	Educação
2016	Remuneração e distribuição dos professores da educação básica: uma análise da rede estadual goiana	PEREIRA, Greyce Lara	Universidade Federal de Goiás (UFG)	M	Administração de Organizações
2016	Os impactos do Fundeb e PSPN sobre a remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica no Estado de Mato Grosso do Sul entre 2006 e 2013	DIAS, Bruna Mendes	UFMS	M	Gestão do Agronegócio e Organizações

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Para esta região, foram selecionados quatro trabalhos, sendo um doutorado e três mestrados cujos lócus de análise eram as redes locais. Dois destes trabalhos, de Pereira (2016) e Dias (2016), são, respectivamente, das áreas de Administração de Organizações e de Gestão do Agronegócio e Organizações. Os outros dois são da área de concentração Educação. Três dos trabalhos foram realizados na UFMS e um, na UFG.

No caso do Centro-Oeste, há apenas um trabalho que centra seu objeto unicamente em uma rede municipal, que é o doutorado de Senna (2014). O autor estuda os impactos do Fundeb na remuneração e carreira dos docentes da rede municipal de Campo Grande. A pesquisa utiliza documentação legal nacional e local para análise e, como resultado, afirma a necessidade de um instrumento mais efetivo que a política de fundos para a real valorização salarial de docentes, uma vez que identifica o Fundeb como política de governos e não como política de Estado.

Em 2016, há dois mestrados sobre redes estaduais. O trabalho de Delmondes (2016) analisa os vencimentos iniciais e finais dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2006 a 2013. A partir dos marcos do Fundeb e da Lei do Piso, a autora estuda o PCCR do magistério de Mato Grosso do Sul. Neste sentido, conclui que

houve alterações importantes na lei estadual para a rede se adequar ao estabelecido na legislação nacional sobre remuneração de professores da rede básica, além de adequação no orçamento estadual. Ainda, afirma que tais mudanças se deram com base nos enfrentamentos entre a entidade sindical do magistério e a administração pública na série histórica, de forma que são necessários estudos que aprofundem a atuação das entidades sindicais, a fim de se entenderem melhor as mudanças ocorridas no período.

Ao focar a remuneração e distribuição de docentes pela rede estadual de Goiás a partir de um levantamento teórico sobre remuneração docente, Pereira (2016) examina a documentação legal do estado e a folha de pagamento da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás do ano de 2009. Com isso, a autora conclui que os professores com maiores remunerações e mais experientes, em termos de tempo na carreira e formação, estão concentrados nas escolas tidas como tradicionais no estado.

Dias (2016) faz um estudo que abarca a remuneração de professores da educação básica do município de Campo Grande. A pesquisa opta por cotejar os valores percebidos por docentes entre as redes municipal e privada. Assim, pelo fato de abordar a remuneração de docentes das escolas privadas, o trabalho foi lido na íntegra.

A base empírica da pesquisa envolve coleta de dados da Rais disponibilizada pelo Ministério do Trabalho³¹. Para a extração de informações sobre os professores, em termos metodológicos, considera os subgrupos da CBO referentes ao trabalho docente; quanto ao tipo de vínculo, usa estatutário municipal, estadual e entidades empresariais. Além disso, fica claro no texto que a autora utiliza para a investigação apenas os professores da educação infantil e ensino fundamental e profissional.

Os valores da remuneração foram deflacionados pelo INPC para dezembro de 2015, em toda a série histórica. Ao fim, é feita uma comparação com a evolução do salário mínimo nacional para efeitos de análise.

Com a série histórica de 2006 a 2014, Dias (2016) faz uma discussão inicial abrangendo a bibliografia especializada em financiamento da Educação e remuneração docente. Segundo os estudos compilados pelo trabalho, os professores no Brasil ainda enfrentam dificuldades em perceber, em seus holerites e na sua jornada de trabalho, o estabelecido pela Lei do Piso, dado que a aplicação da lei fica a cargo dos estados e municípios, e estes frequentemente alegam falta de orçamento necessário para alcançar os avanços conquistados no plano legal.

³¹ O Ministério do Trabalho foi extinto no mês de janeiro de 2019, por meio da Medida Provisória nº 870, que trata da reforma administrativa.

A mesma situação acontece com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 3/1997, que afirma a diretriz segundo a qual toda rede de ensino deve contar com um plano de carreira atrativo para o magistério. Embora nas últimas décadas haja sinalização de avanços significativos, ainda se está longe de atingir todas as redes de ensino dos municípios do país.

Sobre a discussão da remuneração entre a rede municipal e o setor privado de Campo Grande, a partir dos dados da Rais de 2007 a 2014, a pesquisa encontra grandes diferenças entre a remuneração de professores com formação em nível médio e no ensino superior. No primeiro caso, percebe-se que os professores do setor privado de entidades empresariais formavam um contingente muito maior que os do setor público. Além disso, o “salário real”³² dos professores do setor privado foi maior em todos os anos, exceto 2014. Na série histórica, a autora também consegue demonstrar que os reajustes salariais dos professores nessa condição de formação foram muito parecidos entre as redes estudadas.

A situação é muito diferente quando se considera a formação em ensino superior, segundo os resultados do trabalho. Constata-se que a quantidade de professores na rede pública com formação em Pedagogia e licenciaturas é muito superior à encontrada na rede privada. Dessa forma, a remuneração média e o “salário real” desses profissionais são consideravelmente maiores que os do magistério da rede privada de ensino. Como exemplo, no ano de 2014, enquanto o salário real dos professores do setor privado era de R\$ 1.355,28, os professores da rede municipal recebiam R\$ 3.665,25.

Em termos de reajuste, também fica claro que a cada ano o setor público municipal reajustou, em média, R\$ 218,88 nos salários de seus professores de nível superior, enquanto as entidades privadas reajustaram negativamente em R\$ 31,79, em média, a cada ano.

Como conclusão, nesse caso específico do município de Campo Grande, Dias (2016) mostra que os resultados de seu trabalho diferem do senso comum, que afirma que os professores da rede privada têm melhor remuneração do que os docentes da rede pública de educação básica. Porém, quando se compara a remuneração dos professores com a de profissões que exigem ensino superior, evidencia-se de forma geral uma contrastante diferença negativa para o magistério.

Para a Região Sudeste, que é composta por quatro estados – Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo –, encontraram-se os seguintes trabalhos, conforme Quadro 5.

³² Embora não haja no texto uma nota esclarecendo o significado desse termo, sugere-se aqui, por interpretação, que seja a média nominal da remuneração (anual) dos professores selecionados pela pesquisa reajustada pelo INPC para dezembro de 2015.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Sudeste do Brasil, com foco em redes locais

Ano	Título	Autoria	Instituição	Tipo	Área de concentração
2009	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte	ROCHA, Maria da Consolação	Universidade de São Paulo (USP)	D	Educação
2011	Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo	CASSETARI, Nathalia	USP	M	Educação
2012	Financiamento da Educação: do Fundef ao Fundeb – repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009	CARVALHO, Fabrício Araújo Freire	USP	D	Educação
2012	Política de valorização docente em Ribeirão das Neves: impasses e configurações	SILVA, Grazielle Dias da	Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg)	M	Educação
2013	Política de remuneração variável por desempenho docente: as reações e vivências dos professores da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro	EVANGELISTA, Simone Torres	Universidade Federal Fluminense (UFF)	M	Políticas Públicas, Educação E Sociedade
2013	Trabalho docente na rede municipal de educação básica de Contagem: uma análise sobre a carreira e o vencimento básico no período de 2000 a 2010	DUARTE, André Ricardo Barbosa	Uemg	M	Educação
2013	Um estudo sobre as condições de trabalho dos professores do sistema municipal de ensino de Piracicaba/SP	SANTOS, Greice Kelly Soares dos	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	M	Educação
2014	Três ensaios em Economia da Educação	TAVARES, Priscilla de Albuquerque	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	D	Economia

Ano	Título	Autoria	Instituição	Tipo	Área de concentração
2015	Docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração	QUIBAO NETO, José	USP	M	Educação
2016	Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária	SANTOS, João Batista Silva dos	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	M	Educação
2016	Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo	THOMAZINI, Leandro	Unifesp	M	Educação
2016	Remuneração docente como política pública no ensino fundamental no Estado de São Paulo	PEREIRA, Cláudia Alves	USP	M	Educação
2016	Jornada de trabalho e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na RMC	OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de	Unicamp	M	Educação
2016	Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio	CASAGRANDE, Ana Lara	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)	D	Educação
2016	A remuneração dos professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro (1995-2014)	SOUZA, Fábio Araújo de	USP	D	Educação
2016	Política de bonificação salarial no Estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente	BERGO, Luisa Foppa	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)	M	Educação
2017	As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto - SP	SILVA, Gabriela Diamanti da	USP	M	Educação
2017	Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino	PEREIRA, Mariane Gomes	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	M	Educação

Ano	Título	Autoria	Instituição	Tipo	Área de concentração
2018	Professores e gestão pública no processo de elaboração de planos de carreira do magistério público: o caso da Prefeitura Municipal de Campinas (2001-2004)	GUIMARÃES, Ana Paula Kacenenbogen	Unifesp	M	Educação

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Ao todo, 19 trabalhos têm redes de ensino específicas como objeto de análise na Região Sudeste; destes, 14 são mestrados e cinco doutorados. As duas universidades que mais aparecem nos trabalhos selecionados são a USP, com a publicação de sete trabalhos – quatro mestrados e três doutorados –, e a Unifesp, com três dissertações³³. Ainda, de todos os trabalhos, foi encontrado apenas um na área de concentração Economia e outro em Políticas Públicas, Educação e Sociedade. Os demais são da área de concentração Educação.

Diferentemente do que foi visto nas outras regiões do Brasil, no Sudeste há uma tendência mais equilibrada entre os trabalhos que analisam redes estaduais e municipais. Dessa forma, são dez os trabalhos que investigam redes estaduais – sendo a rede estadual de ensino de São Paulo a mais estudada –, oito sobre a remuneração docente em redes municipais e um trabalho sobre as condições de atuação na rede privada de uma cidade específica (Ribeirão Preto).

Começando pelos trabalhos sobre as redes municipais, o primeiro da lista é a tese de Rocha (2009), que analisa as políticas de valorização do magistério realizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em série histórica de 1993 a 2007. Como fonte para o trabalho, utiliza entrevistas com professores e documentos legais nacionais e locais, além dos documentos elaborados pelas entidades sindicais envolvidas no tema. A autora conclui que as condições de trabalho do docente, como carreira e salário, estão diretamente atreladas à problemática da qualidade da educação, e que, até o momento da conclusão do trabalho, tais elementos, essenciais na vida de um professor, não eram reconhecidos como tal por governos por meio de suas políticas de formação profissional e incentivos financeiros.

Em 2012, a dissertação de Silva analisa a carreira e a remuneração dos professores do município de Ribeirão das Neves, em Minas Gerais. Com base nos bancos de dados do IBGE,

³³ Até o momento de escrita deste trabalho, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp não possuía o curso de doutorado.

Inep, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), TCE-MG e Siope, além de entrevistas semiestruturadas, a autora constata que as políticas de valorização profissional para docentes eram poucas e ineficazes no município. Os salários eram pouco atrativos e os incentivos para tornar a carreira melhor segundo as recomendações de especialistas e órgãos públicos não foram percebidos no período de análise do trabalho.

Em seu mestrado, Evangelista (2013) trabalha com as novas políticas de remuneração variável para docentes na rede municipal do Rio de Janeiro. Para tanto, faz uma análise documental das políticas de bonificação por resultado e entrevista diversos professores da rede. A pesquisa mostra que as políticas de bonificação por desempenho estimularam a competição e a individualidade na rede, tendo, portanto, repercussões negativas na rotina de trabalho coletivo e na subjetividade dos professores.

O objetivo da pesquisa de Duarte (2013) é analisar o trabalhador docente em suas condições objetivas de trabalho (vencimento-base e carreira) na rede municipal de Contagem, Minas Gerais. Neste sentido, além do estudo do PCCR do município, o autor relaciona o tema ao orçamento da Educação na cidade. Assim, utiliza os dados de financiamento da Educação fornecidos pela secretaria de Educação do município e os valores dos vencimentos estabelecidos por lei.

Também em 2013, Santos estuda as condições de trabalho e incentivos monetários à carreira dos professores da educação infantil e anos iniciais do fundamental da rede municipal de Piracicaba. A autora faz análise do PCCR dos professores, chegando à conclusão de que, no que tange às formas de ingresso, remuneração e formação continuada, a rede de Piracicaba encontrava-se em conformidade com a legislação nacional; no entanto, o município não cumpria a jornada estabelecida pela Lei do Piso (2/3 em sala de aula e 1/3 em trabalho extraclasse).

Ainda sobre rede municipal, Marcela Oliveira (2016) objetiva analisar a jornada de trabalho e remuneração dos docentes na rede de ensino de Campinas. Com base na Lei do Piso, a autora identifica a lei nacional como uma conquista dos professores, mas que ainda não havia sido inteiramente implementada no município em tela. Além disso, para se ajustar às regulações nacionais a gestão do município realizou estudos administrativos, financeiros e burocráticos, mas deixou de lado uma “construção coletiva” com os docentes e gestores das escolas para entender quais seriam os possíveis impactos pedagógicos.

Mariane Pereira (2017) analisa o Plano de Cargos e Carreira de Uberlândia referente a 2014. O plano em tela abrange todos os servidores municipais da cidade, o que permite à

autora uma comparação da carreira docente com as dos demais servidores públicos da cidade. Também, a pesquisa aplica questionários a docentes da rede e entrevistas com os envolvidos com a construção do plano de 2014. O estudo conclui que na realidade investigada, dentro da perspectiva dos professores, houve avanços e retrocessos: se, de um lado, havia um interessante processo de formação continuada dos professores, vinculado ao plano de carreira, de outro, havia os baixos salários e a jornada extensiva em sala. O estudo termina afirmando que, se comparada com as outras carreiras públicas que exigem a mesma formação em ensino superior, a dos docentes é pouco atrativa.

Por fim, Guimarães (2018) estuda o processo de reestruturação da carreira e das condições de trabalho do magistério público e valorização profissional no município de Campinas durante a gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2001 a 2004. Analisam-se os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Campinas, além das legislações nacional, estadual e municipal. Como resultado, o trabalho mostra que a estrutura hierárquica que regia os profissionais da Educação nas gestões anteriores beneficiava a manutenção da desvalorização docente, com constantes conflitos jurídicos. Ainda, conclui que o processo de reestruturação da carreira do magistério que resultou em maior valorização docente no período foi decorrência mais da concepção sobre educação e valorização docente da gestão do que da participação coletiva dos profissionais da educação nas mudanças ocorridas.

Os estudos sobre remuneração docente nas redes estaduais são numerosos para a Região Sudeste. Neste aspecto de análise, o primeiro trabalho que aparece no Quadro 5 é a dissertação de Cassetari (2011), que analisa apenas o aspecto da remuneração variável dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, ou seja, o incentivo via desempenho dos professores na rede. O trabalho faz um histórico da profissão docente no Estado de São Paulo, além de investigar as origens desse tipo de remuneração no mundo e as particularidades da aplicação na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Carvalho (2012) investiga as repercussões das políticas de fundos na Educação para a valorização dos professores, no que tange à carreira e à remuneração na rede estadual de ensino do Pará, no período de 1996 a 2009. O estudo coleta e analisa a documentação legal local e nacional, além de entrevistas semiestruturadas com professores, dirigentes sindicais, membros de importantes órgãos do setor educacional público e representantes dos conselhos do Fundef e Fundeb. A pesquisa conclui que, mesmo com os avanços importantes no plano legal para a profissão no Estado do Pará, a docência ainda estava longe de ser valorizada pela administração pública paraense. Como exemplo disso, o autor demonstra, com os dados da

Pnad, que o aumento na remuneração dos professores da rede, impulsionado pela legislação nacional e pela implementação do PCCR local, não foi capaz de se equiparar com os salários de outras profissões de prestígio cujo exercício exige ensino superior.

A tese de Tavares (2014) é composta por três ensaios no campo da Economia da Educação que se dedicam a analisar pontos diferentes da gestão educacional. Entre estes, o segundo artigo traz à tona a discussão sobre o efeito do aumento da remuneração dos professores na proficiência dos alunos na rede estadual de São Paulo. Como parâmetros de remuneração, a autora utiliza os quinquênios dos docentes (aumento salarial de 5% sempre que completam cinco anos de serviço público na rede) como aumento fixo e a política de bonificação por resultado como aumento variável. Segundo os resultados mostrados pela tese, nenhum dos aumentos estabelecidos pela pesquisa como parâmetros impactaram a proficiência dos alunos da rede estadual de São Paulo no período estudado.

Estudando a rede de ensino do Estado de São Paulo, Quibao Neto (2015) estabelece comparações de perfil e remuneração entre os professores em diferentes tipos de vínculo empregatício: efetivos, estáveis e temporários. A análise parte das diferenciações entre esses vínculos, estabelecidas nos documentos legais do estado, e os suportes dados pela Constituição Federal de 1988. Constatadas as diferenciações legais, o autor trabalha com os dados sobre o quantitativo dos professores do Inep, os documentos da secretaria estadual de ensino e, para análise da remuneração, as folhas de pagamento do magistério público paulista entre 2006 e 2013. A pesquisa evidencia que a presença da categoria de professores temporários é muito antiga na rede estadual e que, com o tempo, esse tipo de contrato foi aumentando em número e se subdividindo em novas categorias, ampliando a complexidade do problema. Ainda, percebem-se diferenças significativas entre os professores concursados, estáveis e temporários no que concerne a faixa etária, cor/raça e local de trabalho, mas não em termos de qualificação profissional nem no tipo da instituição de formação. Sobre a diferença salarial, detectaram-se disparidades na remuneração entre os diferentes vínculos, tanto na composição quanto nos valores, sendo os temporários os mais prejudicados na remuneração e na garantia de direitos trabalhistas, tornando-os professores com vínculo empregatício mais precarizado em comparação com os seus pares.

No mesmo sentido, mas com foco na perspectiva orçamentária do Estado de São Paulo, Santos (2016) estuda o peso da remuneração dos professores temporários no orçamento estadual, comparando-os com a remuneração dos professores em regime de contratação “estável” e “efetivo”. No período de 2006 a 2013, o estudo analisa a folha de pagamento do

magistério, os dados orçamentários do Siope e da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo. O autor conclui que a política de contratação de pessoal em situação precária, utilizada em larga medida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, evidencia o objetivo da pasta de diminuir o gasto com professores na rede de São Paulo e, com isso, obter maior controle orçamentário na folha de pagamento.

Thomazini (2016) trabalha em uma pesquisa analítico-descritiva comparando a rede de ensino estadual de São Paulo com outras quatro redes municipais do estado: duas com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Águas de São Pedro e São Caetano do Sul – e as duas com os piores IDH – Barra do Turvo e Natividade da Serra. Para análise, o estudo toma por base os marcos legais nacionais sobre carreira e remuneração, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e constata que, até o momento de realização da pesquisa, nenhum dos municípios estudados havia implementado as recomendações e determinações legais sobre carreira, remuneração e valorização docente; de outra forma, Thomazini (2016) observa que a rede estadual de São Paulo estabeleceu os critérios nacionais, e também as recomendações internacionais sobre políticas meritocráticas, como a vinculação de bônus salarial com medidas de desempenho dos docentes. Por fim, a respeito da jornada de trabalho docente, nenhuma das redes analisadas havia se ajustado à determinação nacional da Lei do Piso.

Cláudia Pereira (2016) igualmente estuda a remuneração do magistério na rede estadual de ensino de São Paulo, porém, com foco nos professores que ministraram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa utiliza uma série histórica longa de 1977 a 2014, lançando mão de estudo empírico por meio de contracheques de professores da rede estadual. Com isso, faz a análise tanto dos vencimentos-base dos professores como da remuneração total. Além disso, usa para fins comparativos o salário mínimo nacional, a cesta básica de alimentos e o salário mínimo necessário do Dieese.

A tese de Casagrande (2016) tem como objeto a carreira docente na rede estadual de ensino de São Paulo, olhando para os professores que atuavam no projeto “Escola Estadual de Ensino Médio Integrado”, uma vez que o regime de trabalho para estes docentes era o de dedicação plena e integral, diferenciando-os dos demais. A pesquisa, que fez levantamento e estudo da legislação do projeto, identifica que a forma de contratação para essas escolas difere do usual, assim como a atuação dos docentes, que recebiam outras atribuições e funções, chamadas pela autora de “inéditas na rede”: desenvolver tutoria com alunos e elaborar disciplinas eletivas. A autora faz estudo de caso de uma escola no interior do estado,

utilizando também dados coletados em uma cidade espanhola, Guadalajara, para comparação entre os modelos. Os resultados apresentados para a rede estadual mostram que houve imensas dificuldades de implementação do projeto, em especial com a estrutura física e a promoção de valorização docente por meio de bônus por atuação nessas escolas. Assim, para a pesquisa, os valores obtidos pelos docentes que atuavam no projeto não condiziam com a valorização da profissão, uma vez que a bonificação estava ligada a gestão de resultados, responsabilização individual e mais intensificação do trabalho.

Ainda em 2016, o doutorado de Souza tem como objeto a remuneração dos professores da rede estadual do magistério do Rio de Janeiro no período entre 1995 e 2014. A base de estudo foram as legislações nacionais sobre remuneração e valorização dos professores, como as normas dos fundos para a educação (Fundef e Fundeb) e a Lei do Piso, além das legislações locais do estado, como o Programa Nova Escola e o plano de metas para educação do Estado do Rio de Janeiro, que prevê a bonificação de docentes por mérito. A pesquisa constata que, em parte do período estudado, os professores da rede estadual não receberam reajustes em seus vencimentos, ficando com o plano de carreira desatualizado, o que acarretou para os professores uma perda no poder de compra. Isso, provocou descontentamento dos docentes com as políticas implementadas pela gestão pública, gerando movimentações em greves e paralisações.

A dissertação de Bergo (2016) centra-se na política salarial de bonificação por mérito na rede estadual de São Paulo, em especial na proposta de bonificação por resultados implementada pela secretaria estadual de Educação. Além do levantamento bibliográfico utilizado pela autora, foram entrevistados professores da rede estadual em um município no interior do estado. Os resultados gerais indicam o descontentamento dos professores entrevistados em relação à política de bonificação por resultados, pois ela impacta negativamente o trabalho docente. As entrevistas revelam que a adoção da política causou sensação de perda de autonomia e identidade do trabalho dos professores, o que a autora enquadra como desvalorização docente.

Sobre a rede privada, tem-se a dissertação de Gabriela Silva (2017), que investigou as condições de trabalho dos docentes da rede privada de Ribeirão Preto, município do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa parte da concepção de que, como são ruins as condições atuais do trabalho docente no setor público brasileiro, tanto melhor para a oferta privada, que dessa forma “não precisa se esforçar para melhorar sua qualidade ou remunerar adequadamente seus profissionais” (SILVA, G., 2017, p. 16).

Para fazer a discussão pretendida, o trabalho utiliza como fonte de análise: a) os dissídios coletivos da categoria; b) A convenção coletiva de trabalho relativa aos docentes da rede privada do município; c) dados do Inep; d) entrevistas semiestruturadas com os dirigentes sindicais; e e) processos trabalhistas movidos pelos professores contra as escolas, obtidos com o sindicato da categoria.

A pesquisa também fez um questionário *online*, para que os professores da rede privada respondessem autonomamente, a partir do banco de dados que o sindicato disponibilizou. Embora a participação voluntária tenha sido extremamente pequena, os dados foram usados, dada a riqueza das informações.

Segundo os dados apresentados pela autora, cerca de um terço das matrículas no ensino regular na cidade de Ribeirão Preto estão na rede privada; no total, aproximadamente 40 mil crianças e jovens atendidos na educação privada. Dos anos 2000 até 2015 (último ano pesquisado), as matrículas no ensino regular cresceram, com impacto significativo nos anos iniciais do ensino fundamental, que saiu de 23% para 31% de atendimento em 15 anos. Por esse fator, a pesquisa concentrou-se em analisar as condições de trabalho, no que concerne a jornada e remuneração, dos professores que atuam nessa etapa educacional, onde atuam 4.134 (40%) professores da cidade.

Parte do trabalho trata de destacar a composição da remuneração dos professores da rede privada do município. Segundo a pesquisa, o básico garantido é o salário-base e o adicional de hora-atividade (5%). Porém, outros itens pecuniários são assegurados pela CCT e aparecem no holerite dos professores a depender do mês e da atuação do professor: adicional de férias (um terço), hora-extra (50% da hora normal), adicional noturno (para 22 horas de trabalho) e adicional de trabalho em outro município. Além desses itens, há a participação nos lucros ou resultados (PLR), como direito negociado anualmente com o sindicato patronal.

No entanto, pela análise dos processos impetrados pelos docentes observa-se a reclamação de professores da rede privada por terem seus direitos básicos feridos pelas escolas. Os mais comuns, segundo a pesquisa, são: falta de recebimento do 13º salário, cestas básicas, problemas no cálculo da PLR, não pagamento de horas extras e demora no reajuste salarial combinado entre o sindicato dos trabalhadores e o patronal. Ou seja, para Gabriela Silva (2017), é evidente a fragilidade dos direitos dos professores, mesmo que estabelecidos em acordos oficiais e legalmente firmados, pois, como mostram os dados, eles são ignorados por parte das escolas privadas da cidade, e pior, o assunto tampouco ganha notoriedade, dada a falta de acesso que se tem a esse tipo de informação.

Outra interessante análise realizada pela autora, com base nas entrevistas feitas, foi sobre a heterogeneidade das instituições privadas de educação básica na cidade, o que a literatura afirma ser uma característica das redes privadas de ensino em geral. Basicamente, a divisão é entre escolas que atendem à classe média baixa da cidade – e que, de certa forma, disputam as matrículas com o setor público – e, de outro lado, as escolas que atendem às classes mais abastadas. A questão central para a autora é que essas diferenças nas mensalidades refletem diferentemente na remuneração dos professores.

Segundo a mesma autora, o patamar salarial mínimo na convenção coletiva é “puxado para baixo” para responder à precariedade das escolas com pequenas dimensões e com mensalidades bem menores. Além disso, o trabalho chama a atenção para a diferença do piso salarial entre as etapas educacionais no setor privado; a dispersão apresentada é que o professor que leciona em cursos preparatórios para vestibular (o mais bem remunerado em termos de hora-aula) ganha 2,4 vezes mais que professores que só lecionam na educação infantil da cidade.

Gabriela Silva (2017) retrata outro problema comum na rede privada da cidade: a contratação de muitos professores assistentes para a realização do trabalho de professores. As escolas privadas, segundo os dados apresentados pela autora, utilizam essa forma de contratação porque a remuneração dos assistentes é menor, embora cumpram tarefas de docentes nas escolas. Curiosamente, o estudo aponta que as escolas que mais utilizam essa “economia de recursos” são as que se localizam nas regiões mais privilegiadas da cidade.

Ao final, conclui-se que, em termos de remuneração, os professores da rede privada têm uma série de direitos previstos nas convenções coletivas que estão de acordo com a (CLT); porém, em termos de direitos, e se comparados com os colegas do ensino público, os professores da rede privada estão bastante distantes do estabelecido nacionalmente na Lei do Piso. O piso da categoria da rede privada está muito aquém no valor nacional e no estabelecimento de uma jornada docente.

Assim, a pesquisa de Gabriela Silva (2017) levanta questões relevantes sobre as condições de trabalho dos professores da rede privada por intermédio dos dados coletados pela pesquisa, mas evidencia, sobretudo, um claro desrespeito e precarização do trabalho docente, em especial, “quando ele passa a ser mercantilizado, pois submeter a educação à lógica mercantil – aquele que gera lucros – é, ao mesmo, deflagrar a falência dos propósitos que a área da educação objetiva” (SILVA, G., 2017, p. 84).

Por fim, têm-se os trabalhos encontrados para a Região Sul, dos Estados Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sintetizados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a Região Sul do Brasil, com foco em redes locais

Ano	Título	Autor (a)	IES	Tipo	Área de concentração
2011	Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná	SOUZA, Marcelo Nogueira	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	M	Educação
2012	Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas	SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves	UFPR	M	Educação
2012	Valorização salarial docente: implicações das políticas públicas educacionais relativas à remuneração do magistério no setor privado de ensino	VARGAS, Gisele	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	M	Educação
2013	Papel do Fundeb na educação pública de um município do norte do RS: impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da Educação	BRAND, Paulo Rogério	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	M	Educação
2013	Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental	JACQUES, Ana Silvia	Universidade da Região de Joinville (Univille)	M	Educação
2014	Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do Piso Nacional e a (des)valorização docente	SOUZA, Jéssica Ignácio de	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	M	Educação
2014	Vencimento, remuneração e carreira docente no Estado do Paraná (2005-2012)	GODOY, Marina de	UFPR	M	Educação

Ano	Título	Autor (a)	IES	Tipo	Área de concentração
2015	Plano de carreira e remuneração do magistério: valorização profissional em um estudo de caso	FERRON, Aline	Universidade de Passo Fundo (UPF)	M	Educação
2015	O vencimento dos professores em redes públicas municipais paranaenses	CAMARGO, Bruna Caroline	UFPR	M	Educação
2015	Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR	GROCHOSKA, Marcia Andreia	UFPR	D	Educação
2015	Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná	SOBZINSKI, Janaína Silvana	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	M	Educação
2016	A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades	BENEDET, Giovana	Unisul	M	Educação
2016	Direito fundamental à educação de qualidade social: implicações da remuneração docente	VIEIRA, Franciele de Souza Caetano	Unisul	M	Educação
2018	Política de remuneração de professores da rede pública no Estado do Paraná (2011-2016): avanços e retrocessos	RAMOS, Carlos Vinícius	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	M	Educação

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

A partir da pesquisa realizada, o Quadro 6 sintetiza os trabalhos da Região Sul do país que destacam o estudo da remuneração dos professores em redes específicas. Foram encontrados 14 trabalhos, dos quais 13 são dissertações e apenas um doutorado. Cinco versam sobre redes estaduais, oito sobre redes municipais e dois sobre a rede privada (estes últimos foram lidos na íntegra). As universidades que se destacam dentre os trabalhos do Quadro 6 são a UFPR, com cinco trabalhos, e a Unisul, com três.

Começando pelos trabalhos que analisaram redes municipais, tem-se em 2012 o mestrado de Subirá, que compara a remuneração dos professores nos municípios do Primeiro

Anel Metropolitano de Curitiba no período de 1996 a 2010. A autora objetiva verificar se os arranjos da política nacional de fundos para financiamento da Educação e da Lei do Piso impactaram as condições dos salários-base dos professores de ensino fundamental das redes municipais analisadas.

Brand (2013) analisa os possíveis impactos socioeducacionais do Fundeb em uma rede municipal no norte do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, além da documentação legal nacional e local. Os resultados de Brand (2013) mostram que não houve grandes alterações na remuneração dos professores no período estudado.

Ainda em 2013, Jacques visa a conhecer as condições de trabalho de professores efetivos do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Joinville, Santa Catarina. Para tanto, utiliza uma abordagem qualitativa, realizando um questionário respondido por uma amostra de docentes da rede. A pesquisa conclui que, do ponto de vista relacional e pedagógico, a rede apresenta boas condições para estes professores; no entanto, o mesmo não acontece com a remuneração, uma vez que os docentes têm a percepção de receberem baixos salários e trabalharem mais que a jornada contratual.

Ferron (2015) observa os possíveis impactos da Lei do Piso no Plano de Carreira e Remuneração dos docentes na rede municipal de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, no período de 2009 a 2014. A pesquisa evidencia que, após a publicação da Lei do Piso, o município apresentou defasagens importantes quanto à valorização dos professores, vez que não cumpriu em nenhum dos anos estudados a jornada determinada, mantendo a antiga proporção estabelecida no município, de 1/5 para jornada extraclasse. Por fim, o mestrado conclui que em 2009 e 2010 o valor do vencimento inicial no Estatuto do Magistério estava acima do estabelecido pela lei nacional, mas a partir de 2011 os valores ficaram abaixo daquilo definido nacionalmente.

Camargo (2015) realiza estudo comparativo entre os vencimentos iniciais e finais de três municípios paraenses: Cascavel, Maringá e Ponta Grossa. A escolha dos municípios se deve ao fato de serem os mais populosos do estado, podendo, por isso, ter receitas públicas significativamente maiores que os outros municípios. A pesquisa delimita o período entre 2006 e 2013 e conclui que, a partir de 2008, as três redes municipais passaram a guiar os valores dos vencimentos iniciais com base no estabelecido pela Lei do Piso; além disso, no período estudado, o plano de carreira dos três municípios passou por alterações, aumentando a amplitude da carreira.

Na mesma intenção de estudo comparativo, a dissertação de Sobzinski (2015) estuda os planos de carreira dos cinco municípios com maior e menor IDH do Estado do Paraná. A pesquisa aponta que, mesmo com a existência da legislação e literatura analisando a importância da valorização dos professores via plano de carreira, por diversas razões os municípios analisados apresentam dificuldades em cumprir o estabelecido.

Ainda em 2015, Grochoska busca, com uma abordagem quali-quantitativa, analisar quais seriam os elementos necessários para a estruturação de uma carreira docente que de fato valorize o profissional, tal como aponta a legislação pertinente ao tema. Para dar um contorno efetivo às reflexões, a autora trabalha com a rede municipal de São José dos Pinhais, no Paraná. Pela análise da documentação legal, de recomendações nacionais e internacionais, entrevistas, questionários e contracheques, a autora verificou que a carreira municipal analisada não valorizava os professores, seja na aplicação das definições nacionais sobre remuneração e jornada seja na própria perspectiva dos docentes entrevistados e que responderam os questionários.

O estudo sobre remuneração de professores em rede municipal encontrado pela presente pesquisa foi a dissertação de Vieira (2016), cuja proposta é discutir a efetivação do direito à educação por meio da implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), em especial a análise da remuneração dos professores, por esse ser o fator de maior impacto no custo total da proposta. Como estudo de caso, a pesquisa analisa o plano de carreira dos professores da rede municipal de Florianópolis, chegando à conclusão de que o município atende à proposta de remuneração apresentada pelo CAQi, principalmente ao atrelar o aumento salarial à formação docente.

Sobre redes estaduais, tem-se o trabalho de Nogueira (2011), que estuda as condições de trabalho e de remuneração dos professores temporários da rede estadual do Paraná. As fontes do trabalho são basicamente as legislações nacionais e do estado paranaense específicas sobre a contratação de professores em regime precário.

Em 2014, Souza analisa a remuneração dos professores da rede estadual de Santa Catarina usando como fontes a legislação nacional e a estadual, os Microdados do Censo Escolar de 2012 e entrevistas semiestruturadas com representantes do sindicato dos professores do estado e com agentes públicos da Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC). A pesquisa constata que, no período analisado, a carreira docente no estado se estruturava com uma visão meritocrática, seguindo recomendações internacionais sobre *performance* docente de órgãos multilaterais como a Organização para a Cooperação e o

Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, a pesquisa também verifica que as políticas intentadas pela SED-SC enfrentaram resistência dos professores, conjuntamente com sua luta constante para a implementação, na íntegra, da Lei do Piso nacional, à época ainda não praticada no estado. A autora conclui que a política de remuneração proposta pela SED-SC não valorizava nem o tempo de serviço dos professores nem sua formação.

Estudando a rede estadual do Paraná, Godoy (2014) trata das diferenças entre o vencimento e a remuneração dos professores contratados temporariamente e dos convocados via concurso público. Para tanto, utiliza a documentação legal estadual e nacional, além das médias de remuneração entre os dois tipos de contratação.

O estudo de Benedet (2016) objetiva compreender os desafios para a valorização dos professores do ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual de Santa Catarina. Utilizando os dados do Censo Escolar e o ordenamento jurídico pertinente ao ensino médio integrado no estado, a autora mostra o perfil dos docentes que trabalham nessa modalidade de ensino: na maioria, professoras contratadas temporariamente, que trabalham semanalmente em mais de uma escola, em diferentes disciplinas, sem possuir licenciatura para a atuação. O estudo revela, com as condições de trabalho e perfil dos docentes no caso analisado, que há uma distância significativa entre o que é considerado valorização dos profissionais da Educação na legislação e na literatura sobre o tema.

Por fim, o mestrado de Ramos (2018) apresenta uma discussão sobre a remuneração dos professores da educação básica no Estado do Paraná entre os anos de 2011 e 2016. A autora analisa as políticas de fundos para o financiamento da Educação, a fim de compreender os desdobramentos dessas políticas para a conformação da remuneração na rede estadual em tela. Para tanto, compara as políticas citadas com o aparato legal do estado, em especial o Estatuto do Magistério da rede estadual em vigor no período, com foco nas tabelas de vencimentos dos docentes. Como resultado, a pesquisa identifica ter havido retrocesso para os professores em sua remuneração, uma vez que aponta perdas reais nos vencimentos, ao indexar os valores pelo Índice de Preços do Consumidor Amplo (IPCA) ao longo da série histórica, assim como atrasos nos ajustes salariais.

A presente pesquisa encontrou apenas um estudo sobre a remuneração de professores na rede privada na Região Sul. Trata-se do mestrado de Vargas (2012), cujo objetivo é verificar se as políticas públicas voltadas à valorização docente tiveram impactos também no setor privado educacional. O estudo define o período de 1996 a 2010; com isso, faz uma

análise tentando relacionar a legislação nacional sobre docentes com as negociações coletivas de trabalho dos professores do setor privado do Estado de Santa Catarina.

A autora faz uma minuciosa apresentação dos contornos legais sobre a valorização dos professores da educação básica que ganharam força nos anos 2000, em especial com a Lei do Piso, que institui um valor abaixo do qual nenhum professor do setor público pode receber para uma jornada de 40 horas semanais e uma jornada de trabalho dividida entre 1/3 para atividades extraclasse e 2/3 da jornada em sala.

Com isso, e seguindo o que diz Morduchowicz (2003), a autora afirma que a presença preponderante do estado na oferta educacional influencia não só a forma da oferta e regulação do setor privado, mas também as questões salariais dos professores desse setor. Nas palavras da autora, embora a imbricação entre o público e privado não sejam tão evidentes à primeira vista, observa-se:

[...] que o setor público de ensino parece ter reflexo no setor privado de ensino, pois ainda que a luta por melhores condições de trabalho, hora-atividade, saúde do professor, remuneração sejam processos e temas reivindicados independentemente, estes acontecem de forma paralela nas duas categorias profissionais e as decisões acordadas para um segmento profissional tendem a influenciar o outro e vice-versa. (VARGAS, 2012, p. 16)

Para saber como isso poderia ser evidenciado, a autora trabalha com duas fontes: a) a pauta de reivindicações e b) as CCTs. A primeira é uma representação formal e escrita dos anseios dos trabalhadores e as cláusulas que compõem a pauta são eleitas por uma assembleia geral extraordinária da categoria. A segunda fonte é o resultado do processo de negociação entre o sindicato dos trabalhadores e o patronal, processo este mediado pelo Estado por intermédio da Justiça do Trabalho. Ambas as fontes são produzidas anualmente; foram objeto de análise os documentos em tela de 1996 a 2010.

Interessante observar que as cláusulas econômicas (remuneração e seu reajuste anual), embora representem em média apenas 3% do total de cláusulas dentro das reivindicações e CCT, fazem parte de um seletivo grupo de cláusulas que estiveram presentes em todo o período. Elas formam, sem dúvida, um rol de reivindicações muito importantes historicamente para a categoria e que, por também estarem presentes em todas as CCT, são pontos sensíveis que não podem ficar de fora no arranjo de direitos dos professores da rede privada analisada.

Olhando para as cláusulas sobre remuneração, o importante achado da autora foi captar as mudanças a partir da promulgação da Lei do Piso nacional. Antes de 2009, os professores utilizavam como critério de reivindicação para estabelecimento do piso salarial da

categoria as modalidades do ensino básico em que atuavam (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, pré-vestibular e cursos livres). Até então, quanto maior fosse a idade do aluno, maior o valor do piso dimensionado em hora-aula.

Nas atas de 2009 e 2010, a reivindicação do piso salarial baseou-se na formação acadêmica do professor, inclusive citando a Lei do Piso. Os critérios eram a formação em ensino médio na modalidade normal, ensino superior, especialização, mestrado e doutorado.

Os valores de referência da hora-aula também se foram alterando com o tempo. Em 1996, a base para o valor da hora-aula mínima era o salário mínimo nacional; de 1997 a 2008, a base eram os valores praticados no ano anterior somados à inflação medida pelo INPC e um percentual de aumento real; a partir de 2009 e 2010, a base foram aqueles praticados pela Lei do Piso no mesmo ano para os professores formados no ensino médio modalidade normal³⁴.

No entanto, ao analisar as CCT, o estudo demonstra como os critérios da Lei do Piso não foram praticados nem em 2009 nem em 2010. Ou seja, como resultado das negociações, manteve-se o que vinha sendo o método de definição da remuneração dos professores de 1996 a 2008.

De 1999 a 2007, outra observação importante ressaltada pela autora são os parágrafos cujo teor desresponsabilizava os estabelecimentos de ensino que comprovassem a inviabilidade financeira de arcar com os reajustes do piso da categoria. Estes ficariam desobrigados a cumprir os novos valores e procederiam a novas negociações internas com os professores. Com isso, fica claro que a prática de negociação de direitos internamente em unidades escolares já era um método usual que beneficiava os donos de escola antes mesmo da reforma trabalhista de 2018.

Dado isso, o que a dissertação revela é que as políticas públicas de valorização docente que ganharam forma legal na legislação nacional para os docentes do setor público influenciaram a pauta de reivindicação dos trabalhadores do setor privado catarinense e entraram no processo negocial. Todavia, no período analisado pela autora, os professores da rede privada não conseguiram perceber tais avanços no resultado final da negociação entre os sindicatos trabalhadores e o patronal.

O trabalho, portanto, demonstra como a remuneração docente, estabelecida aos professores do setor público dentro de um quadro de princípios sobre a valorização do magistério a partir da Constituição Federal de 1988, foi negada pelos donos de escolas no Estado de Santa Catarina no período estudado.

³⁴ A autora não especificou como se dava o cálculo de gradação entre as diferentes formações dos docentes nas cartas de reivindicação da rede privada de Santa Catarina.

2.2.2 Trabalhos com foco nacional

Neste item, o foco serão os trabalhos coletados na pesquisa realizada no depositório da Capes cujo objetivo foi analisar a remuneração de professores da educação básica em âmbito nacional. Conforme apresentado no Quadro 7, abaixo, encontraram-se sete trabalhos, sendo cinco mestrados, um mestrado profissional e um doutorado. Há dois trabalhos realizados na mesma instituição de ensino superior (IES): a FGV, ambos na área de concentração Administração Pública. Foram localizados quatro trabalhos acadêmicos na área de concentração Educação e dois na de Economia.

Quadro 7 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com foco nacional

Ano	Título	Autoria	IES	Tipo	Área de concentração
2008	Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração	MORICONI, Gabriela Miranda	FGV	M	Administração Pública
2011	Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente	BARBOSA, Andreza	Unesp	M	Educação
2012	Salários de professores e qualidade da educação no Brasil	BRITTO, Ariana Martins de	UFF	M	Economia
2014	Análise de resultados intermediários das políticas de bônus em escolas públicas estaduais brasileiras	BRESOLIN, Antonio Bara	FGV	M	Administração Pública
2017	O discurso sobre a remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil (2005-2015)	FREIRE, Luiza	UFPR	D	Educação
2017	Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração	ZATTI, Antonio Marcos	Unifesp	M	Educação
2018	Qual a relação entre salário dos docentes e os resultados da educação básica?	MOREIRA, Gustavo Pinheiro	Universidade Federal do Ceará (UFC)	M Profis.	Economia

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

O primeiro trabalho apresentado é o de Moriconi (2008), cujo texto foi lido na íntegra. A dissertação analisa a remuneração dos docentes da educação básica do setor público no período de 1995 a 2006. E, segundo a autora, por intermédio do modelo de decomposição de Oaxaca aplicado aos dados da Pnad para os anos estudados, foram calculados os diferenciais dos rendimentos dos professores públicos e, para fins de comparação, a remuneração destes, caso estivessem em uma ocupação no setor público, no setor privado ou, ainda, trabalhando como docentes em escolas privadas. O objetivo final foi, por meio da comparação dos salários dos professores com os de outros profissionais, constatar as diferenças no valor da remuneração dos docentes.

De maneira geral, a pesquisa indicou que a docência com formação em nível médio teve rendimentos melhores se comparada com outras ocupações, tanto no setor público como no privado. Entretanto, os professores com formação em ensino superior obtiveram remunerações menos atrativas que as demais ocupações estudadas; segundo a autora, esse é um problema grave no Brasil, pois os professores com maior formação são aqueles que poderiam melhor ajudar a educação brasileira, uma vez que passaram por mais tempo de treinamento.

No entanto, como lado positivo a autora mostrou que a docência ganhou atratividade ao longo do período em relação às outras profissões. Outro ponto importante abordado pela dissertação é a questão de gênero que envolve a discussão sobre o mercado de trabalho docente. No caso apresentado, as professoras encontram na docência remuneração mais atrativa se comparadas aos homens, uma vez que estes conseguem ganhos maiores em outras ocupações.

Sobre a comparação entre a remuneração dos professores da rede pública e a da rede privada, a autora mostra que, em relação às médias observadas nos dados da Pnad, houve aproximação do setor público com o privado no decorrer do tempo estudado, chegando a igualar a remuneração no final da série histórica. Além disso, dada a estagnação na remuneração do setor privado no histórico analisado, a autora concluiu que a docência no setor público ganhou atratividade em relação à mesma profissão no setor privado.

No geral, segundo a pesquisa, a atratividade é mais baixa para os profissionais mais qualificados a exercer a profissão docente, e em especial no final de carreira, e disso decorre um grave problema a se enfrentar na questão da remuneração: o abandono da profissão e a dificuldade de retenção de professores.

Em 2011 tem-se a dissertação de Barbosa, que buscou compreender o que a literatura especializada e documentações oficiais sobre a remuneração de professores no Brasil têm evidenciado sobre o tema, e entender as consequências dos baixos rendimentos praticados no país na educação básica. O resultado final partiu de uma pesquisa bibliográfico-documental; foram analisados documentos de órgãos multilaterais – BM, OCDE e Unesco –, de conselhos e entidades sindicais – Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), CNTE – e da Pnad, cujos dados foram compilados por pesquisadores especialistas no tema.

A autora chegou à conclusão de que a remuneração dos professores no Brasil pode ser considerada baixa e se configura como um dos aspectos mais importantes no processo de precarização do trabalho docente. Entre as consequências da pouca remuneração estudada pela bibliografia apresentada, tem-se: a) intensificação da jornada para compensar os baixos salários; b) desânimo e insatisfação com o trabalho realizado; e c) rotatividade dos docentes em diferentes escolas. Tudo isso é agravado pelo constante problema de saúde enfrentado por boa parte dos docentes, cuja consequência é o alto absenteísmo nas redes de ensino.

Com isso, o trabalho demonstra que as principais características das condições de trabalho docente no Brasil, ao se analisarem a bibliografia sobre o tema e os dados da Pnad, são a baixa atratividade da carreira no país, o abandono e a constante insatisfação dos docentes com o trabalho realizado por eles nas escolas.

Britto (2012) buscou analisar as possíveis relações entre remuneração docente e qualidade na educação brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica sobre os problemas teóricos e metodológicos da relação entre recursos e qualidade da educação, a autora utilizou-se de métodos econométricos e os dados da Prova Brasil de 2009 para avaliar o impacto do salário docente sobre o desempenho dos alunos de 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática. Como conclusão da dissertação, apresenta-se uma relação positiva entre melhores salários e melhor proficiência média dos alunos para o caso estudado pela autora.

Avançando, 2017 foi o ano em que houve mais produções relacionadas à abordagem nacional sobre remuneração docente. A tese de doutoramento de Freire (2017), a qual foi lida integralmente, apresenta um estudo a respeito do discurso sobre remuneração docente no Brasil. Por meio da análise de 78 publicações acadêmicas sobre o tema, no período entre 2005 e 2015, a autora buscou entender os sentidos e significados dados à remuneração de professores. Segundo a pesquisa, uma das dificuldades sobre a discussão a respeito do tema é

justamente a diversidade de significados dada à remuneração de professores, algo que está associado à própria heterogeneidade dos contextos sociais e educacionais no Brasil.

Zatti (2017) trabalhou com o tema da avaliação do desempenho dos docentes nas diversas redes públicas estaduais no Brasil, e como essa prática tem interagido com a remuneração desses profissionais. Na pesquisa, foram identificadas 14 redes estaduais que têm utilizado a avaliação de desempenho docente associada com incrementos na remuneração. Como resultado, a pesquisa mostrou que, em todos os casos, a justificativa da implementação de tal política é a valorização da profissão. No entanto, o autor entende ser possível interpretar tal política pública como uma forma de controle do trabalho docente por meio de uma lógica de racionalidade tecnológica (conceito de Herbert Marcuse); isto foi analisado como a progressiva tendência ao individualismo enquanto prática de trabalho docente, levando à inevitável responsabilização de sujeitos por maus resultados no desempenho de alunos em escolas públicas.

Já a dissertação de Bresolin (2017) teve como objetivo entender o impacto da política de bônus salarial para professores em escolas públicas aplicada em alguns estados brasileiros, em três dimensões: 1) práticas pedagógicas dos docentes; 2) absenteísmo docente; e 3) interlocução da escola com a família para prevenir a evasão escolar. Para análise, a pesquisa usou dados da Prova Brasil entre 2008 e 2011, tentando comparar os estados que utilizam a política de bônus em sua rede de ensino com aqueles que não a aplicam.

Com a mesma intenção do estudo de Brito (2012) – entender a relação entre remuneração de professores e proficiência de alunos no Brasil –, Moreira (2018) analisou as possíveis associações entre remuneração de docentes em diversas redes municipais que trabalham em jornada de 40 horas semanais e indicadores educacionais de fluxo e desempenho acadêmico, para os anos de 2013 e 2014. Com base nos dados da Rais e do Censo Escolar, o resultado de sua pesquisa apontou indicou que há uma relação positiva entre os municípios que cumprem a Lei do Piso e o fluxo e desempenho acadêmico de alunos nos anos analisados.

2.2.3 Resumo dos dados obtidos por meio da análise dos trabalhos acadêmicos

Neste item será feita a descrição quantitativa dos trabalhos acadêmicos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes cujo objetivo foi tratar da remuneração de professores no Brasil. Com isso, espera-se mostrar não apenas um quadro geral sobre a

produção acadêmica a respeito do tema em tela, mas também a impressionante diferença entre o número de trabalhos sobre o setor público e o setor privado.

A Tabela 3 mostra uma síntese da quantidade de trabalhos por região e tipo de trabalho acadêmico (dissertação ou tese) no período pesquisado (2006 a 2018), diferenciando-os pela rede administrativa estudada.

Tabela 3 – Síntese quantitativa de mestrados e doutorados sobre remuneração docente por região e rede administrativa (2006-2018)

Região		Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Municipal	M	7	7	0	7	5	26
	D	0	3	2	1	1	7
Estadual	M	1	2	2	6	7	18
	D	1	3	0	4	0	8
Privada	M	0	0	1	1	1	3
	D	0	0	0	0	0	0
Nacional	M	0	1	0	5	0	6
	D	0	0	0	0	1	1

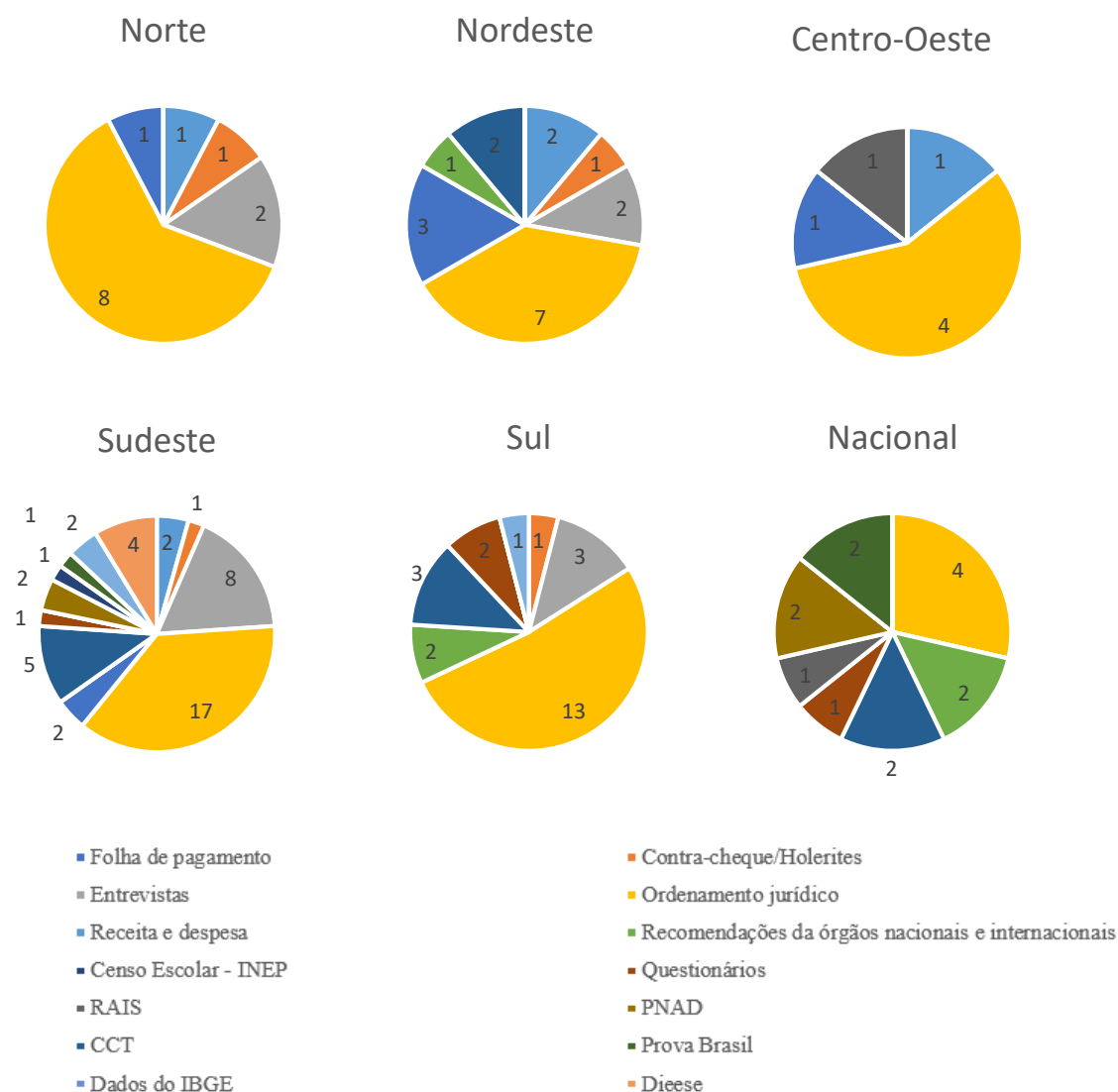
Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Os números são reveladores: de 69 trabalhos observados, apenas três dissertações abordam especificamente a rede privada de ensino. Para além disso, há o trabalho de Moriconi (2008), que compara a remuneração de professores no setor privado de ensino, como abordado em tópico anterior. Trinta e três trabalhos estudaram a remuneração docente no âmbito das redes municipais e 26, no das redes estaduais.

No entanto, pode-se levantar como hipótese para discussão que, à medida que aumente o número de professores que lecionam nas redes privadas – caso da última década no Brasil –, cresça também o número de trabalhos sobre eles, afinal, a observação de um fenômeno que acontece na realidade é uma das formas que levam pesquisadores a se questionarem sobre um tópico e a começarem um processo de pesquisa acadêmica (FIELD, 2013). Todos os trabalhos relacionados ao setor privado afirmam isso, e é nessa perspectiva que o presente trabalho se insere. Assim, como nas pesquisas que iniciaram discussões importantes sobre a condição de trabalho na rede privada e que foram destacadas neste capítulo, há uma chance de que, no futuro próximo, mais trabalhos apareçam com a mesma preocupação de atentar para o mercado de trabalho docente em escolas privadas.

Outra interessante observação a ser feita é acerca dos materiais de análise utilizados pelas pesquisas sobre remuneração docente no Brasil. O Gráfico 3, a seguir mostra quais foram as fontes utilizadas³⁵, tanto para as pesquisas com o foco em redes de ensino com localidades específicas quanto para os trabalhos com foco nacional. O Gráfico 4 apresenta os percentuais de utilização de cada tipo de material.

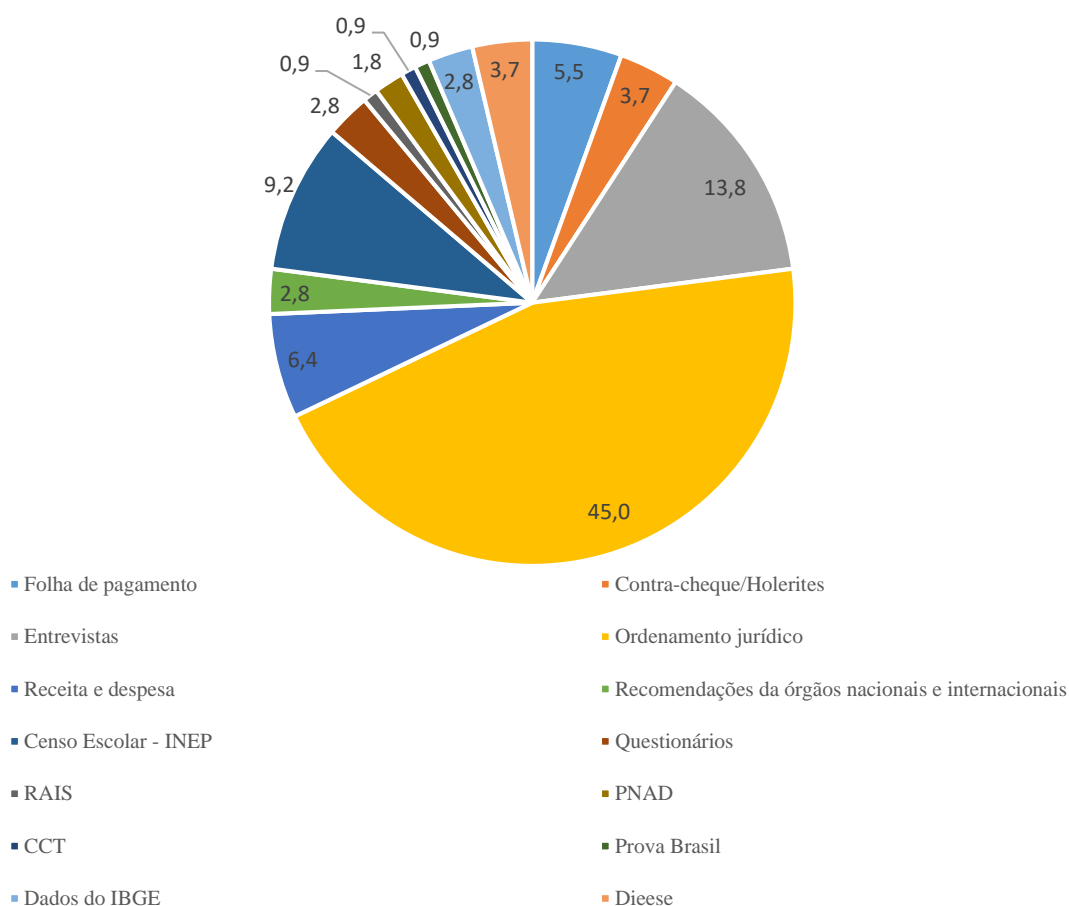
Gráfico 3 – Tipo de material utilizado como forma de análise em mestrados e doutorados sobre remuneração docente por região (2006-2018)



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

³⁵ Vale ressaltar que só foram apresentadas as fontes declaradas pelos autores nos resumos. É possível que outros materiais de análise tenham sido utilizados nos trabalhos, mas isso não foi captado porque nem todos os trabalhos foram lidos na íntegra.

Gráfico 4 – Percentual de uso de material de análise em mestrados e doutorados sobre remuneração docente por região (2006-2018)



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

No primeiro gráfico, tem-se o número absoluto de vezes em que determinado material apareceu por região, assim como as fontes utilizadas por trabalhos que não analisavam uma rede específica. O segundo gráfico apresenta o percentual de cada material utilizado, obtido pela soma de todas as dissertações e doutorados analisados neste capítulo.

De maneira geral, o que se percebe é que a principal fonte de análise nos trabalhos é o ordenamento jurídico relativo à remuneração docente. Percebeu-se o uso dos PCCR das localidades estudadas, onde está estabelecido o quadro de vencimentos dos professores, o que possibilita estudar as mudanças nos vencimentos em série histórica e a amplitude da carreira (a diferença entre o começo e o final da carreira docente nos valores dos vencimentos). Com isso, os pesquisadores podem observar se a rede está ou não cumprindo

os valores determinados pela Lei do Piso e se obedece à jornada de trabalho assegurada pela mesma lei.

Além dos valores, esse material permite estudar as formas de progressão na carreira e os itens pecuniários que se somam aos vencimentos, resultando na remuneração dos professores. No entanto, neste último caso não é possível apenas com o PCCR saber o peso dos itens na remuneração dos professores em uma rede; para tanto, é necessário o trabalho com as folhas de pagamento e os contracheques/holerites dos professores. A folha de pagamento como material de análise foi utilizada em 5,5% dos casos e os contracheques, em 3,7%.

Também interessante observar que tanto a Pnad como a Rais – fontes que trazem dados sobre a remuneração dos professores – foram muito pouco usadas nos estudos trabalhados: 2,8% e 0,9%, respectivamente. Isso porque, no caso do estudo da remuneração nas redes públicas, é mais preciso trabalhar com as folhas de pagamento das secretarias de Educação, pois nestas é possível observar a diferenciação entre vencimento e remuneração, fazer a análise dos itens pecuniários que os docentes recebem, além de outros dados de perfil dos professores. No entanto, a vantagem das primeiras fontes é que são dados públicos de fácil acesso, enquanto as folhas de pagamento, conforme as teses e dissertações lidas apontam, são uma fonte de não tão fácil obtenção.

O segundo material mais utilizado foi a entrevista (13,8%). Quase a totalidade das entrevistas realizadas possuía roteiro semiestruturado ou flexível; nos estudos, os pesquisadores optaram por entrevistar professores, dirigentes de ensino ou dirigentes sindicais. Em seguida deste tipo de material, vem o Censo Escolar do Inep (9,2%). Em algumas pesquisas os autores utilizam os Microdados; em outras, a Sinopse Estatística, que advém dos Microdados, mas já é um material montado; e, ainda, alguns estudos usam relatórios produzidos pelo próprio Inep ou outras instituições que analisam os dados do Censo anualmente.

Embora o Censo Escolar não apresente dados sobre remuneração de professores, traz dados de contexto, normalmente utilizados para informar os leitores sobre determinada rede. Os dados do Censo Escolar mais utilizados nas pesquisas observadas foram: número de matrículas e número de docentes.

Outro material citado nos resumos lidos foram os dados de receita e despesa pública na função Educação (6,4%). As fontes que mais apareceram foram o Siope, documentação das secretarias de Educação com demonstrativos financeiros realizados e os TCEs. Tais dados

podem apresentar o valor final do gasto público com docentes em cada rede; com isso, o pesquisador pode averiguar se determinada rede está cumprindo o estipulado pela legislação nacional.

Também foram identificados como fonte em pesquisas os dados de instituições como OCDE, BM e Unesco, para citar fontes e recomendações internacionais, mas também se observaram pesquisadores fazendo uso de dados vindos do CNE e de sindicatos de professores. Da mesma forma, pesquisadores se valeram de dados produzidos pelo IBGE e pelo Dieese – no primeiro caso, era comum o uso do IDH das cidades e estados, e no segundo, o salário mínimo necessário (SMN).

No caso dos trabalhos sobre remuneração docente e condições de trabalho na rede privada, o material recorrente foi o uso das CCTs, onde há cláusulas sobre os direitos trabalhistas dos professores, sobre o valor do salário-base e a composição mínima da remuneração³⁶. Sobre os valores da remuneração, só um dos estudos usou a Rais; outro utilizou apenas os valores estabelecidos na CCT; e Gabriela Silva (2017), para além dos valores da CCT, trabalhou com uma lista de remuneração docente por escola privada da cidade estudada, disponibilizada pelo sindicato de professores da localidade. Ainda no caso de Gabriela Silva (2017), fora os dados de remuneração e os direitos trabalhistas, foram usados questionários respondidos por docentes, entrevistas semiestruturadas e o Censo Escolar, para análise de contexto.

Por fim, é interessante ressaltar que 95% das pesquisas encontradas no catálogo da Capes e aqui analisadas são provenientes de estudos realizados em instituições públicas, em especial, em programas de pós-graduação em Educação. Isso é uma demonstração da relevância da universidade pública no Brasil e deste tipo de programa, que comumente interage com outras áreas do conhecimento, como a Economia e a Sociologia. Partindo da ideia de que buscar entender a realidade salarial dos professores da educação básica é um passo para a valorização da profissão, os itens acima evidenciam a importância dessas instituições para o país.

2.3 Periódicos de grande circulação nacional e internacional

Como foi apresentado no início deste capítulo, além das teses e dissertações analisadas nos tópicos anteriores, foi objetivo deste trabalho destacar também os artigos acadêmicos

³⁶ Conforme explicado na Introdução desta tese.

sobre remuneração docente em periódicos de estudos educacionais. Dessa forma, o mesmo procedimento de pesquisa realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi adotado para os periódicos; as palavras-chave utilizadas foram “remuneração docente”, “salário docente” e “setor privado” e procuraram-se artigos publicados entre os anos de 2006 e 2018. Aplicados os filtros, foram lidos os títulos e os resumos dos artigos a fim de fazer a seleção de trabalhos para exposição nesta tese.

Após essa análise, foi feita a escolha dos artigos a serem lidos na íntegra e comentados nos tópicos, levando em consideração três aspectos: 1) trabalho com dados de professores do setor privado de ensino; 2) análise da remuneração de docentes utilizando a Rais como base de dados; e 3) quantidade de citações³⁷ em outros trabalhos. Os resultados da pesquisa seguem nos subitens abaixo, divididos por periódico.

2.3.1 Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

A RBPAE é o periódico publicado quadrimestralmente pela Anpae. Segundo informa o *site* da revista³⁸, a publicação ocorre desde 1983; concomitantemente à edição eletrônica – que é de acesso livre e gratuito a qualquer pessoa –, a versão impressa é distribuída entre os associados efetivos da Anpae, assinantes individuais e institucionais, além de bibliotecas de universidades e faculdades de Educação.

Ainda segundo informações de sua página eletrônica, o foco da RBPAE é:

[...] difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e outros espaços públicos de educação e formação cidadã³⁹

Dado esse panorama inicial da revista, o Quadro 8, a seguir, mostra os resultados da pesquisa realizada.

³⁷ Consultou-se a ferramenta do Google Acadêmico para averiguar quantas vezes o trabalho foi citado em outras publicações, como forma de perceber a notoriedade do artigo na discussão sobre o tema.

³⁸ *Site* da RBPAE: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/index>. Acesso em: 2 out. 2019.

³⁹ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/index>. Acesso em: 16 out. 2019.

Quadro 8 – Artigos selecionados da RBPAE

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2009	25	2	maio/ago	Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial	CAMARGO, Rubens B. de; GIL, I-Juca P. C.; MINHOTO, Maria Angélica; GOUVEIA, Andréa B.	61
2017	33	1	maio/ago	Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014)	CAMARGO, Rubens B. de; SANTOS, João Batista S.; QUIBAO NETO, José	2
2017	33	3	set/dez	A função de diretor de escola no estado do Acre e sua política de formação e remuneração	MELO, Lúcia Fátima de; TORRES, Mário Roberto M.	3
2018	34	2	maio/ago	Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN	CAMARGO, Rubens B.; ALVES, Thiago; BOLLMANN, Maria da G.	1

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Diante da pesquisa realizada, decidiu-se comentar os artigos de Camargo, Gil, Minhoto e Gouveia (2009) e Camargo, Alves e Bollmann (2018). O primeiro, por ser um dos primeiros trabalhos a comentar Lei do Piso, e essa temática é extremamente relevante para a discussão sobre remuneração de professores no Brasil; além disso, o artigo foi citado 61 vezes em outros trabalhos. O segundo artigo foi escolhido pela opção dos autores em trabalhar com a remuneração de professores a partir da base de dados da Rais.

O artigo de Camargo, Gil, Minhoto e Gouveia (2009) apresenta a Lei do Piso como uma grande mudança na valorização dos professores no Brasil, uma vez que estipulou um valor de piso salarial em todo país; comentam que isso é relevante dado que o Brasil tem dimensões continentais e, portanto, realidades locais – em especial, tributárias – muito diversas. Ainda, assinalam a relação que esta lei tem com a política de fundos para financiamento da Educação.

A proposta aprovada, que virou a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamentou “a alínea ‘e’ do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008). Assim, o valor do PSPN foi fixado

no período em R\$ 950⁴⁰ para 40 horas semanais, para docentes das redes básicas públicas com formação em nível médio na modalidade normal, conforme disposto na LDB-1996.

Além do valor para as 40 horas semanais trabalhadas, o artigo chamou a atenção para a jornada de trabalho estabelecida na referida lei, o que também foi essencial em termos de melhores condições de trabalho para os docentes; nesse sentido, a jornada é composta de 2/3 de trabalho em sala de aula e 1/3 em trabalho extraclasse (para preparação de aulas, estudo, formação, atendimento à comunidade etc.). Até então, esse tipo de trabalho extraclasse, tão comum na profissão, foi convenientemente invisibilizado e ignorado em boa parte das redes de ensino no Brasil, e mais claramente no setor privado.

Ainda sobre os avanços da lei, esta assegurou um reajuste anual ao salário dos professores. O estudo ressalta o mecanismo estabelecido no PSPN (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009, p. 345):

A partir de 2009, tal piso deverá ser atualizado anualmente no mesmo percentual estabelecido pelo Fundeb para o valor aluno-ano das séries iniciais do ensino fundamental, a ser reajustado de acordo com o INPC-IBGE. Os vencimentos dos profissionais do magistério – seja dos que estão no início ou em qualquer ponto de sua carreira, seja dos que se encontram em jornadas distintas – devem ser corrigidos de modo proporcional a este valor. As administrações devem adequar o valor do piso (e das aposentadorias) em seu âmbito a partir de 2008 e o integralizar até 2010 (podendo antecipá-lo). As administrações estaduais e municipais que não têm condições de realizar tal PSPN, devem acionar a União para complementar a integralização, devendo justificar sua necessidade. Os planos de carreira existentes ou a serem construídos deverão ser adequados até 31/12/2009.

Para os autores, com esta alteração normativa e outras que ocorreram nas duas décadas seguintes à aprovação da Constituição de 1988, têm-se importantes avanços para a educação pública no Brasil e para o trabalho e valorização dos docentes, mesmo “em um contexto de desregulamentação geral do trabalho” (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009, p. 346). Não obstante os avanços legais destacados, os autores chamam a atenção para os desafios políticos que o país precisaria enfrentar sobre a temática.

O primeiro desafio levantado foi a defasagem dos salários dos docentes da educação básica no Brasil em comparação com outras profissões que também exigem ensino superior para atuação; o segundo foi reduzir a enorme diferença entre a remuneração docente existente nas redes estaduais e municipais Brasil a fora. Por fim, o artigo abalizou a necessidade de

⁴⁰ Ou R\$ 1.744,48 em termos reais, ao se corrigir o valor de julho de 2008 para julho de 2019 por meio do INPC/IBGE.

articulação da discussão sobre salário docente e qualidade da educação; para seus autores, o imbricamento desses temas é crucial, “na medida em que incorpora as condições de carreira por meio das quais o salário evolui, informadas por determinada concepção de escola que esta carreira reflete” (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009, p. 348).

Já o artigo de Camargo, Alves e Bollmann (2018) objetivou analisar o que ocorreu com os vencimentos e a remuneração dos professores de dez redes estaduais (Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) no período de 2006 a 2014. Para tanto, foram utilizados os dados de vencimentos dispostos no ordenamento jurídico relativos à carreira dos professores de cada estado analisado, mais a Rais do período para estudar a remuneração. Todos os valores dos dados recolhidos foram atualizados pelos autores para o mês de dezembro de 2014 pelo INPC, divulgado pelo IBGE. O foco da análise deste trabalho, aqui, foi o uso e os procedimentos dos autores com o banco de dados da Rais.

Segundo o texto dos autores, a Rais até então não foi muito utilizada pelos diversos trabalhos sobre remuneração (de qualquer área econômica), pois passou a ser disponibilizada com acesso gratuito a seus microdados apenas em 2012, via *site* do Ministério do Trabalho⁴¹. No que concerne à variável de remuneração na Rais utilizada pelos autores, estes lançaram mão do valor da remuneração média nominal, em que estão contidos os valores dos “salários, vencimentos, vantagens, abonos, adicionais por tempo de serviço, remuneração do período de férias, suplementações, bonificações, gratificações, comissões etc.” (CAMARGO; ALVES; BOLLMANN, 2018, p. 417).

Ainda sobre os procedimentos metodológicos na utilização da Rais, os autores padronizaram as médias para 40 horas semanais de trabalho, por meio da variável “jornada de trabalho”, retirando os valores atípicos, ou seja, “valores que estavam três desvios-padrão acima ou abaixo da média de cada rede de ensino analisada” (CAMARGO; ALVES; BOLLMANN, 2018, p. 417).

Ao analisar os dados obtidos pela pesquisa na Rais, tais autores constataram que esse banco de dados traz o número de postos de trabalho/vínculos e não o número de professores; isso quer dizer que, ao realizarem a comparação entre o número de professores no Censo Escolar com os dados da Rais, identificaram uma grande diferença, um número correspondente a quase o dobro de vínculos de emprego.

⁴¹ Atualmente o Ministério do Trabalho foi dissolvido e incorporado ao Ministério da Economia segundo a Medida Provisória 870 de 1º de janeiro de 2019. Portanto, tal sítio eletrônico não está mais disponível para o acesso.

Outro procedimento interessante utilizado pelos autores foi trabalhar apenas com os dados de professores formados no ensino superior, uma vez que o contingente de professores formados no ensino médio normal era de apenas 12,4% da amostra utilizada em 2014. Ainda, para trabalhar com o efeito do tempo de serviço prestado na remuneração, dividiram os professores das redes estaduais em três estágios da carreira: menos de cinco anos (início de carreira), de cinco a menos de 20 anos (meio da carreira) e, por fim, mais de 20 anos (final da carreira).

Outro ponto importante de procedimento no tratamento dos dados foi a separação de professores por tipo de contrato. As opções encontradas foram “celetista”, “estatutário”, “servidor não efetivo”, “temporário”, “aprendiz”, “sem vínculo” e “outros contratos”. No entanto, na apresentação dos dados os autores usaram apenas o vínculo “estatutário”, ou seja, professores aprovados em prova de concurso público e que estavam dentro da carreira das redes estaduais analisadas.

Sobre a remuneração, a partir dos dados analisados, os autores concluem que nos anos estudados – o mesmo que a transição do Fundef para o Fundeb e do início da vigência do PSPN – houve crescimento real na remuneração média dos docentes das redes estaduais verificadas, apesar de isso variar muito, caso a caso, dentro dos estados (de 10% a 143%). Verificou-se, ainda, grande heterogeneidade entre as redes e que os possíveis impactos do PSPN e do Fundeb têm singularidades para cada local; isso mostra a importância da realização de estudos focalizados em redes específicas, a fim de captar tais particularidades.

2.3.2 Educação e Pesquisa

Educação e Pesquisa é o periódico acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Segundo o *site* da revista⁴², ela é editada de forma contínua em volume único anual e publica artigos na área de Educação, resultantes de pesquisa de caráter teórico ou empírico. A pesquisa encontrou cinco artigos, dos quais dois foram selecionados e estão apresentados no Quadro 9, a seguir.

⁴² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2019.

Quadro 9 – Artigos selecionados da revista *Educação e Pesquisa*

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2012	38	2	abr/jun	Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (Rais)	FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; GOUVEIA, Andrea Barbosa; BENINI, Élcio Gustavo	12
2018	44	27	jul	Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal	FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BENINI, Élcio Gustavo; DIAS, Bruna Mendes; SAUER, Leandro	-

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Escolheu-se ler os artigos na íntegra por apresentarem questões muito relevantes para esta tese: o primeiro, de Fernandes, Gouveia e Benini (2012), por usar a Rais como fonte dos dados analisados sobre remuneração de professores; e o segundo, de Fernandes, Benini, Dias e Sauer (2018), por tratar da comparação entre os salários de professores do setor público e do setor privado na educação básica.

Fernandes, Gouveia e Benini (2012) colheram informações sobre remuneração de professores de ensino médio nas capitais brasileiras, ao mesmo tempo que quiseram refletir sobre o potencial da base de dados do Ministério do Trabalho para análise dessa temática. Neste sentido, trabalharam com os dados de 1996 a 2008, analisando as médias de remuneração; além disso, usaram o salário mínimo⁴³ e o Índice de Preços ao Consumidor (IPC) como indexadores que permitiram a aferição do poder de compra dos docentes no período.

Sobre a base de dados, os autores afirmam que a Rais se mostrou adequada para tal análise, pois contém informações sobre o mercado de trabalho em seu *aspecto estrutural*, “cobrindo o conjunto de tipos de vínculos entre empregadores e empregados, carga horária de trabalho e remuneração, além de alguns aspectos do perfil do trabalhador” (FERNANDES; GOUVEIA; BENINI, 2012, p. 343).

⁴³ Para os autores, “[...] o salário mínimo é uma referência político-institucional que, em tese, assegura o mínimo de subsistência para o trabalhador e sua família. A política de recuperação de seu valor significa a atualidade dessa ideia. Assim, a comparação da remuneração dos docentes com o salário mínimo pode viabilizar a contextualização das remunerações dessa categoria no contexto da qualidade do emprego no Brasil” (FERNANDES; GOUVEIA; BENINI, 2012, p. 344).

Do ponto de vista do perfil de docentes escolhidos, os autores elegeram os profissionais do ensino médio porque, no período de análise, a mudança do foco do financiamento público para a política de fundo que privilegiou o ensino fundamental (Fundef) poderia ter efeito negativo na remuneração de professores de ensino médio; destarte, analisar o que ocorreu com a remuneração dos professores do ensino médio também teve como objetivo avaliar os possíveis efeitos da política de fundo focada no ensino fundamental em outras etapas. Com isso, realizaram dois cálculos: o primeiro, com o total de docentes encontrados por estado, e o segundo, a partir dos dados desagregados à variável *tipo de vínculo*, com foco nos professores que estavam dentro da carreira pública, ou seja, professores com vínculo estatutário.

Para os valores não desagregados por tipo de vínculo, Fernandes, Gouveia e Benini (2012) chegaram à conclusão que as médias de remuneração dos docentes do ensino médio de 17 capitais estavam abaixo da média nacional no começo da série histórica, e que não houve grandes alterações no período; no entanto, observaram que no decorrer do período em tela o desvio-padrão em torno da média diminuiu, “podendo significar uma equalização das condições de remuneração, o que, se por um lado diminui a desigualdade de condições salariais, por outro, representa uma perda generalizada de poder de compra comparativamente ao salário mínimo” (FERNANDES; GOUVEIA; BENINI, 2012, p. 346).

No mesmo sentido, os autores encontraram resultados semelhantes a partir dos valores desagregados para docentes com vínculo estatutário⁴⁴, de forma que, para os docentes empregados no setor público⁴⁵, muitos estados pagavam abaixo da média nacional. No entanto, a dispersão em relação à média aumentou no período; isso na visão dos autores é um sinal de alerta sobre a base dados, pois:

Tais dados contrariam as tendências de reprodução das condições salariais das situações de desenvolvimento econômico das regiões brasileiras. Isso pode tanto significar políticas muito específicas de contenção salarial (no caso de Porto Alegre) ou de recomposição salarial (no caso de Maceió), quanto revelar as fragilidades da base de dados, se estiverem informados salários apenas de profissionais em determinado ponto da carreira do magistério. A elucidação de questões como essa implica o confronto da Rais com outros dados de remuneração docente. (FERNANDES; GOUVEIA; BENINI, 2012, p. 351)

⁴⁴ No artigo, “vínculo empregatício estatutário” até 1997 e “estatutário do regime próprio da Previdência Social” a partir de 1998; isso ocorre por uma mudança na forma da coleta.

⁴⁵ Sobre a Rais no período de análise, um dos problemas relatados pelos autores é que não houve priorização dessas informações no setor público. Assim, para essa amostra utilizada no artigo, Fernandes, Gouveia e Benini (2009) não encontraram informações sobre a remuneração de professores em seis estados.

Após a indexação dos valores nominais, os mesmos autores concluem ter havido aumento salarial para os professores do ensino médio entre 1996 e 1998, depois disso uma queda até 2006, estabilizando-se até 2008. Com tais resultados, Fernandes, Gouveia e Benini (2012) afirmam que a hipótese do artigo pode estar em um caminho correto, uma vez que as mudanças na média parecem apresentar um efeito negativo na remuneração dos professores de ensino médio no período de vigência do fundo que privilegiava o ensino fundamental.

O segundo artigo é o de Fernandes, Benini, Dias e Sauer (2018), cujo objetivo foi investigar as diferenças salariais entre os docentes da rede pública municipal e da rede privada dentro do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, para os anos entre 2006 e 2014. Os dados utilizados também foram extraídos da Rais, além da legislação educacional federal e municipal e a literatura especializada da área. Os dados foram selecionados a partir dos subgrupos da CBO, que identificam o tipo de vínculo empregatício na educação básica – se professor estatutário municipal ou professor de entidades empresariais na Rais.

Do ponto de vista quantitativo do contingente de professores, os autores observaram que no período o setor privado de ensino foi o maior contratante de professores formados com apenas ensino médio, diferentemente da rede pública, que diminuiu o número de professores com essa formação na série histórica. Na comparação, “havia três vezes mais empregados no setor privado em 2008 e 2009, chegando essa razão a nove vezes em 2014, demonstrando a continuada empregabilidade do profissional de nível médio na educação, em se tratando da iniciativa privada” (FERNANDES; BENINI; DIAS; SAUER, 2018, p. 8).

Sobre a remuneração dos professores do setor privado, os autores analisaram que, para docentes formados com ensino médio, com indexação inflacionária segundo o INPC, houve aumento de 24% na média nominal. Em outras palavras, esses professores ganhavam, em 2006, R\$ 1.158, e em 2014 passaram a receber, em média, R\$ 1.438. No caso, os valores da remuneração desses profissionais eram maiores que os dos professores da rede pública municipal para a mesma formação até 2013; em 2014, os docentes da rede municipal recebiam 7% a mais que seus pares do setor privado.

Para docentes que atuavam na educação básica com formação em ensino superior, um dos dados mais importantes em relação aos professores do setor privado é que a remuneração média indexada destes era pouco maior que a de seus colegas sem a mesma formação, uma diferença quase irrelevante nos anos de estudo. Para os autores:

Os acordos coletivos de trabalho (ACT) do setor privado, firmados ano a ano, não têm levado em consideração a formação do professor para a composição da remuneração, o que traz, como consequência, dificuldades para a reprodução laboral, ou, em outras palavras, implica baixa atratividade para a carreira do magistério no setor. (FERNANDES; BENINI; DIAS; SAUER, 2018, p. 11)

Na comparação entre a remuneração no setor público e no privado com formação em ensino superior, os dados apresentados também são bastante reveladores, uma vez que, para cada ano do período estudado, a rede municipal reajustou a remuneração em R\$ 256; para o setor privado, cuja remuneração já começa defasada em relação ao setor público, o reajuste médio anual foi de apenas R\$ 30.

Segundo os dados apresentados, em 2014, enquanto os professores da rede municipal de Campo Grande recebiam R\$ 4.332 em média, os docentes do setor privado recebiam apenas R\$ 1.601, em termos reais. Ou seja, os professores do setor privado ganhavam cerca de 60% a menos que seus pares do setor público municipal na capital do Mato Grosso do Sul.

Para os mesmos autores, somado ao fato de que a maior parte dos professores com formação em ensino superior atua neste setor público na cidade em tela, o conjunto de dados forma um bom argumento contra “o senso comum, segundo o qual o professor da rede privada obteria remuneração superior à do da rede pública municipal de ensino” (FERNANDES; BENINI; DIAS; SAUER, 2018, p. 11).

2.3.3 Educação & Sociedade

A revista *Educação & Sociedade* é um dos principais periódicos da área, dado ser uma publicação do Cedes, sediado na Unicamp. Publicada desde 1978, a revista tem produção contínua.

Como resultado da pesquisa realizada no *site* da revista⁴⁶, foram encontrados 24 artigos. Destes, o Quadro 10, a seguir, sintetiza os que foram escolhidos sobre a temática aqui estudada.

⁴⁶ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 out. 2019.

Quadro 10 – Artigos selecionados da revista *Educação & Sociedade*

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2013	34	125	out/dez	A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras	FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola	12
2014	35	126	jan/mar	Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica	CAMARGO, Rubens B. de; MINHOTO, Maria Angélica de P.; JACOMINI, Márcia Aparecida	13
2016	37	134	jan/mar	Financiamento da educação e a luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino	GOUVEIA, Andrea Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos	1
2017	38	140	jul/set	Requisitos essenciais para atratividade e a permanência da carreira docente	MASSON, Gisele	4

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Dos trabalhos apresentados no Quadro 10, escolheu-se o de Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) por se tratar de uma análise da remuneração docente via legislação local e nacional sobre o tema, além da descrição de documentos internacionais. Como observado nos itens anteriores, estes tipos de fonte foram os mais utilizados entre as teses e dissertações que estudaram o tema entre 2006 e 2018. Além disso, é o artigo que possui maior número de citações em outros trabalhos, como mostra a última coluna do quadro.

Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) analisam a carreira e a remuneração dos docentes na capital paulista usando como fonte primária a legislação municipal em uma longa série histórica, de 1951 a 2014. Os autores estudaram aspectos importantes da rede: as formas de ingresso expressas na legislação, a alteração dos valores nos vencimentos iniciais e finais e a relação entre eles na série histórica, a jornada docente (composição entre hora-aula e hora-atividade), as formas de movimentação dos professores na carreira docente e, por fim, a composição da remuneração dos docentes da rede municipal de São Paulo.

Sobre o primeiro tópico, Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) concluíram que a principal forma de ingresso na carreira da rede municipal em tela foi o concurso público, desde a legislação de 1937; isso mostra que este tipo de concurso é uma prática bastante consolidada na rede municipal da capital paulista e que, majoritariamente, a expansão do

quadro docente se deu por meio desse mecanismo legal. Embora os autores advirtam que houve ingresso de docentes em caráter temporário para suprir ausências no quadro, estes constituem uma minoria.

Em relação aos valores dos vencimentos iniciais e finais, os autores observaram grandes variações de 1975 para 2014, com diferentes intensidades. A dispersão – conceito que o artigo afirma ser a relação do valor recebido pelos professores no final da carreira dividido pelo valor do vencimento no início desta – estabilizou-se em 2,4 entre 1994 a 2014.

No período analisado, os mecanismos para alteração no valor dos vencimentos na carreira docente foram tempo de serviço e titulação, preponderantemente. Os autores ressaltam que a partir de 1992, caso tivesse cumprido as obrigações legais dispostas para os avanços necessários, um professor demoraria 22 anos para chegar ao final da carreira. No entanto, mostram que “os conceitos que definiram as diferentes tabelas de vencimentos também variaram ao longo da história. A avaliação do desempenho docente esteve sempre presente, sem – até o momento – vincular-se ao desempenho dos alunos em avaliações externas” (CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014, p. 231).

O estudo mostra que a jornada de trabalho também sofreu alterações significativas com o tempo, e as possibilidades de horas foram sempre aumentando. Como exemplo, Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) mostram que a primeira lei observada com jornada caracterizada foi a de 1967, que possibilitou 20 horas semanais sem hora-atividade, até a última lei analisada, de 2007, onde havia quatro possibilidades de jornada: 30 horas, 30 horas-aula, 40 horas-aula e 170 horas-aula mensais. Com isso, a composição de horas-aula e horas-atividade era diferente para cada tipo de jornada escolhida pelo docente; a variação entre o tempo de trabalho extraclasse e o tempo de ensino nas diferentes jornadas foi de 10% a 37,5% no período.

Em relação ao acúmulo de jornadas, os autores relatam que:

A combinação do aumento de horas nas jornadas e do número de jornadas possibilitou acúmulo de cargo de até 70h semanais de trabalho, conforme previsto na Lei n. 14.660/07. Esse movimento pode ser compreendido no marco da crescente desvalorização salarial dos docentes da educação básica, que levou de forma compensatória ao aumento de jornadas de trabalho [...]. Contudo, destaca-se a diferença entre acumular duas jornadas de 20h e acumular duas jornadas que somam 70h, como tem ocorrido na rede municipal de São Paulo. (CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014, p. 224)

Ainda sobre a composição salarial, ou seja, a remuneração dos docentes daquela rede, os autores mostram que, com a introdução de uma carreira docente a partir de 1977, os

docentes passaram a perceber o recebimento de vantagens importantes que já haviam sido consagradas em outros regimes trabalhistas e em outras categorias do funcionalismo público, como o 13º salário. Os autores afirmam:

Na rede municipal de São Paulo, bem como em outras redes públicas, há uma série de adicionais, gratificações, auxílios, abonos e prêmios que compõem com os vencimentos a remuneração docente. Seu estudo de forma sistemática poderá melhor identificar as tensões entre os docentes e as administrações públicas, apontando alternativas para a construção de carreiras condignas à realização de uma educação de qualidade. (CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014, p. 232)

A importância desse estudo, para além do interesse na rede específica, é que ele apresenta um exemplo de como a legislação sobre a carreira dos professores, e tudo o que é relativo a ela (remuneração, jornada, ingresso etc.), acompanha a movimentação político-administrativa das gestões e da organização dos professores em busca de melhores condições de trabalho. Apoiados pelas ideias de Poulantzas (2000)⁴⁷, que afirma que o Estado é uma condensação das lutas entre classes, os autores mostram que no período longo de análise as mudanças na legislação representam uma “síntese da expressão de interesses e projetos em disputa e da correlação de forças em dado momento histórico” (CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014, p. 231). Em outras palavras, estudar a legislação nacional e local relativa à carreira de professores, como tem sido amplamente realizado nas teses e dissertações sobre o tema, não apenas evidencia os rumos e as alterações para a vida profissional daqueles profissionais, mas pode trazer uma percepção das disputas políticas em torno da profissão, seus resultados e o projeto político para o ensino.

2.3.4 Revista de Financiamento da Educação

Periódico da Fineduca que existe desde 2011, traz volumes anuais e está disponível apenas no formato digital⁴⁸, de acesso livre e gratuito. Segundo o *site* da revista, seu objetivo é divulgar estudos sobre a prática e promover o intercâmbio e o debate de ideias a respeito do financiamento da educação. Além disso, busca contribuir para o aperfeiçoamento das

⁴⁷ Essa concepção de Estado que Poulantzas traz à tona auxilia no entendimento de uma visão ampla do Estado enquanto espaço de disputa, enquanto terreno específico de um processo de lutas econômicas, políticas e ideológicas entre diversas forças sociais nos seus diversos espaços institucionais, pois o Estado tende a responder às relações de força no capitalismo e não aos interesses imediatos das classes e de suas frações.

⁴⁸ Disponível em: <https://seer.ufgrs.br/fineduca/index>. Acesso em: 8 out. 2019.

ferramentas analíticas e das concepções teóricas e metodológicas dentro do campo de estudos e pesquisa sobre a temática.

A *Revista de Financiamento da Educação* é atualmente um dos principais repositórios de trabalhos relacionados ao financiamento da educação, em especial da educação básica, e de artigos sobre remuneração docente. Foram encontrados 40 artigos sobre tema, dos quais foram selecionados os que constam no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Artigos selecionados da *Revista de Financiamento da Educação*

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2013	3	6	–	Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais	BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves	2
2013	3	4	–	Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso?	FERNANDES, Maria Dilnéia E.; DELMONDES, Asheley Godoy	1
2013	3	1	–	Vencimento inicial, média de vencimentos e carreira dos profissionais do magistério no estado do Paraná durante o Fundeb (2007-2012)	GODOY, Marina	–
2013	3	11	–	Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no estado?	CASTRO, Francislene Santos; CASTRO, Sylvania Uchôa de	–
2013	3	2	–	O Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário mínimo (2007-2010)	BARBOSA, Janaína Lopes; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; FRANÇA, Magda	1
2013	3	10	–	Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil	GURGEL, Rogério Fernandes; SOUZA JÚNIOR, Luiz	1
2014	4	6	–	Valorização do magistério e remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso	RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição; LANCELOTTI, Fabiana Pereira Leite	–

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2014	4	7	–	Composição salarial dos docentes da rede estadual paulista: uma análise a partir do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE/SP, 1996-2010	NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim; CAMARGO, Rubens Barbosa	2
2014	4	10	–	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrições e análises preliminares	NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim; CAMARGO, Rubens Barbosa	2
2014	4	6	–	A remuneração dos professores da rede pública estadual do estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010	CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ROLIM, Rosana Gemaque; PEREIRA, Fernanda Maryelle	–
2014	4	3	–	Remuneração de professores em redes públicas do Estado do Paraná	GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo	4
2014	4	5	–	Vencimento salarial de professores na esfera municipal em tempos de fundos contábeis	FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarcem	1
2015	5	1	–	Contribuições da produção acadêmica recente sobre a remuneração docente para a discussão da Meta 17 do PNE	PEREIRA, Greyce Lara; ALVES, Thiago	–
2015	5	5	–	Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil	SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende	1
2015	5	4	–	Remuneração docente: quatro olhares convergentes	FREIRE, Luiza	-
2015	4	6	–	O Piso Salarial Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas	ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho	2
2016	6	3	–	A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015	PEREIRA, Fernanda Maryelle; CARNEIRO, Ana Paula da Silva	–

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2016	6	7	–	Entendendo a remuneração dos professores do setor público e do setor privado de ensino no Estado de Santa Catarina	VARGAS, Gisele	–
2016	6	8	–	O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização	GOUVEIA, Andrea Barbosa; SONOBE, Aline Kazuko; CAMARGO, Bruna Caroline; ABREU, Diana Cristina; FREIRE, Luiza; GROCHOSKA, Marcia Andreia; GODOY, Marina de	–
2016	6	1	–	Vencimento e carreira na rede estadual de Educação em Rondônia: em busca da valorização docente	NASCIMENTO, Bertasi; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola	1
2017	7	1	–	A aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí	SOARES, Marina Gleika Felipe; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; SALES, Luís Carlos; SOARES, Lucineide Maria dos Santos	–
2017	7	2	–	Os recursos para a Educação do Estado de São Paulo: o sentido contrário ao da valorização docente	SANTOS, João Batista Silva dos	-

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

Dos trabalhos apresentados no Quadro 11, escolheu-se o artigo de Vargas (2016) por ter como objetivo a análise terminológica que envolve a remuneração de professores da rede privada de Santa Catarina, e também do setor público. A autora resgatou na literatura jurídica os conceitos de salário, vencimento e remuneração, que, em sua visão, trouxeram maior precisão para o debate sobre a temática, pois “não existe nenhuma palavra e/ou expressão na norma legal sem uma razão específica” (VARGAS, 2016, p. 2). Sendo a docência uma profissão que é contratada tanto pelo Poder Público como por empresas de direito privado, o intuito da autora foi conciliar normas de caráter privado com as de caráter público, para a redução das imprecisões dos conceitos em tela.

Lançando mão da literatura jurídica, Vargas (2016) apresenta salário como “o valor pago pelo empregador ao trabalhador quando este fornece àquele a sua atividade, sendo que ele pode ser definido com base no tempo, na produção ou na tarefa” (VARGAS, 2016, p. 3). A medida mais comum para o pagamento de tal valor é calculada por unidade de tempo (hora,

dia, semana ou mês). Segundo a autora, para professores há dois tipos de tempo: a unidade de tempo e sua duração. Assim, hora-aula não seria o mesmo que hora-relógio: esta serve de base para definir a jornada do professor, mas o cálculo baseia-se em um padrão pedagógico. Como a LDB-1996 não estipulou um padrão para a hora-aula, é comum que ele seja estabelecido de outras maneiras.

No caso das escolas privadas de Santa Catarina, o estabelecimento da duração da hora-aula era definido na CCT (acordo entre o sindicato dos professores e o sindicato patronal), assistida pela Justiça do Trabalho. Para o ano registrado pelo artigo, a hora-aula era instituída na cláusula 41, que considerou “como aula, nos estabelecimentos particulares de ensino, o trabalho letivo de até 50 (cinquenta) minutos” (apud VARGAS, 2016, p. 4).

Sobre a jornada de trabalho, o artigo afirma que para o ano estudado a CLT limitou e fixou a jornada de trabalho dos professores do setor privado de ensino⁴⁹; dessa forma, a legislação delimitou o número de aulas em uma mesma escola, mas não em outros estabelecimentos de ensino. Isso somado aos baixos salários praticados fez com que os professores duplicassem ou triplicassem sua jornada de trabalho em outras escolas públicas ou privadas, como nos casos analisados por Brandão e Lellis (2003).

Aprofundando a discussão sobre salário, Vargas (2016) ressalta que, para além da existência do salário mínimo nacional na Constituição Federal, há outros tipos de bases, salariais chamadas de “pisos salariais”: estipula-se um valor para uma jornada de determinada profissão e, com isso, o contratante não pode pagar abaixo desse montante, chamado de “piso”. O piso costuma ser definido por categorias; no caso dos professores da rede pública, há a Lei do Piso, já mencionada nesta tese quando se analisaram outros artigos (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009; CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014). Essa lei não enquadra os docentes da rede básica que estão contratados pelas escolas privadas, mas isso não significa que não haja piso salarial para estes; como exemplo, o conceito está presente nas CCTs de Santa Catarina⁵⁰.

⁴⁹ Importante destacar o artigo 318 da CLT em que a autora se baseia: “[...] num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas” (BRASIL, 1943). Este artigo foi modificado em 2018, com a reforma trabalhista. Tal discussão será abordada no quarto capítulo.

⁵⁰ E também nas CCTs dos professores da cidade de São Paulo, mas a presença do piso para professores não é regra em todas as CCTs Brasil afora. Além disso, no caso de Santa Catarina os documentos analisados pela autora eram válidos para todo o estado e não apenas para algumas cidades, como acontece em São Paulo, por exemplo; o tema será discutido propriamente no quarto capítulo desta tese.

Os dados exibidos pelo artigo mostram que um dos critérios⁵¹ convencionados para o estabelecimento dos valores é a modalidade de ensino de atuação do professor, ou seja, os valores variam se o docente for contratado para dar aulas no ensino infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, educação de jovens e adultos, pré-vestibular, ensino superior e cursos livres, assim como acontece para algumas cidades de São Paulo (SILVA, G., 2017).

A partir dessa conceituação de piso, a autora expôs o termo “vencimento básico”; para ela:

[...] o termo salário é o equivalente ao termo vencimento básico, ou seja, vencimento básico é a parcela retributiva paga pela Administração Pública direta aos ocupantes de cargos públicos, o qual consiste em um valor determinado e fixado antecipadamente por lei que rege a carreira do servidor público. Destaca-se que o salário e/ou vencimento pode se basear no piso salarial da categoria, ou no salário mínimo legal e seu valor pode corresponder à fração desses valores ou ao valor integral, sendo sempre proporcional à duração da jornada de trabalho e proporcional à extensão da complexidade do trabalho. (VARGAS, 2016, p. 7)

Assim, no trabalho há uma clara associação entre os termos salário, vencimento básico e piso salarial da categoria. Ressalta-se que tais termos representam uma parcela fixa no montante final do valor a ser recebido pelo trabalhador, que junto com outros tipos de parcelas retributivas de caráter variável compõem a *remuneração*. Seguindo trabalhos de outros autores, Vargas (2016) apresenta a remuneração como uma composição de três partes: uma parte fixa de natureza salarial, uma parte variável de natureza não salarial e uma parte variável de natureza não salarial por força de lei:

Dentre as 18 parcelas de natureza salarial há o salário-base, complementos salariais e suplementos salariais. Como parcelas de natureza não salarial há as parcelas que têm o propósito de indenizar/ressarcir gastos na execução da atividade laborativa. Entre as parcelas de natureza não salarial por força de lei existem as parcelas submetidas a diferentes lógicas de percepção de ganhos, como, por exemplo, o vale-transporte, o reembolso-creche, o salário-família, entre outros. *Remuneração, portanto, é a soma de todas as parcelas retributivas oriundas da prestação do seu trabalho recebidas pelo trabalhador, abraçando tanto as parcelas de natureza salarial como as de natureza não salarial.* (VARGAS, 2016, p. 8, grifos da autora)

Ao analisar a remuneração dos professores da rede privada de ensino básico de Santa Catarina, Vargas (2016) mostra que o salário dos professores teve como base a carga horária semanal estipulada no contrato de trabalho, sendo o valor da hora-aula estabelecido na CCT

⁵¹ O outro critério é a hora-aula.

consolidada. Com isso, calculava-se a remuneração do professor a partir da carga horária semanal multiplicada por 4,5 semanas, bem como pelo valor da hora-aula estipulada entre os sindicatos; somado a isso, mais 1/6 referente ao repouso semanal remunerado (RSR). No caso de Santa Catarina, para os anos de análise das CCTs, a autora não menciona no cálculo valores referentes à hora-atividade, como no caso de algumas cidades do Estado de São Paulo (SILVA, G., 2017).

Além desses itens, a autora verificou que é comum os professores do setor privado receberem os adicionais previstos na CLT, em especial, o adicional noturno e o adicional de hora extraordinária:

Na CCT da categoria, há, como acréscimo, o adicional por tempo de serviço (triênio), adicional pelo número de alunos por turma (acima de 55 alunos), atividades extraclasse (festas, gincanas, viagens), reunião pedagógica, auxílio funeral, aulas de recuperação. Outros adicionais como Participação nos Lucros e Resultados (PLR) e reembolso creche são, muitas vezes, estabelecidos por acordos coletivos entre o estabelecimento de ensino e o sindicato profissional, tendo alcance somente para os professores daquele estabelecimento. (VARGAS, 2016, p. 11)

Vargas (2016) conclui que, embora tenha observado equivalências na natureza do trabalho e na formação necessária para o exercício da docência, existe diferença na legislação sobre remuneração do setor público e do setor privado da educação básica. Segundo ela, as principais disparidades estão nos fatores determinantes da remuneração, seus elementos e componentes na base de cálculo.

2.3.5 *Cadernos de Pesquisa*

Em circulação desde 1971, *Cadernos de Pesquisa* é o periódico acadêmico do setor educacional da Fundação Carlos Chagas (FCC). A revista já assumiu períodos diferentes de publicação; desde 2014, é publicada de forma gratuita trimestralmente. Segundo o *site* do periódico⁵², a seu principal objetivo é divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, alimentando o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área da Educação.

⁵² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2019.

Ao pesquisar as palavras-chave para o período de 2006 a 2018, encontraram-se 15 artigos relacionados à temática desta tese. Entre estes, destacam-se os trabalhos listados no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Artigos selecionados da revista *Cadernos de Pesquisa*

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autoria	Nº de citações
2011	143	41	ago	Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte	ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende	173
2014	151	44	mar	Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados	ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro; LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso de; WALTERBERG, Fábio Domingues	2
2018	168	48	jun	Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho	ALVES, Thiago; SONOBE, Aline Kazuko	1

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

A partir dos resultados encontrados, foram lidos na íntegra os trabalhos de Alves e Pinto (2011) e Alves e Sonobe (2018). O primeiro artigo foi escolhido pelo grande volume de citações que obteve em outros trabalhos, demonstrando ser um artigo acadêmico de impacto na comunidade de estudos sobre a remuneração docente. O segundo texto foi escolhido por trabalhar com a base de dados da Rais e levar em consideração os professores do setor privado ao realizar os cálculos da média nacional de remuneração.

Alves e Pinto (2011) objetivaram discutir acerca de algumas características do trabalho docente que remetem a formação, jornada e atratividade da carreira, e também comparar a remuneração dos professores da educação básica no Brasil à de outros profissionais com o mesmo nível de formação requerido para exercer a profissão. A pesquisa utilizou como base de dados tanto os microdados do Censo Escolar de 2009 como a Pnad de 2009. Com esses dados, os autores elaboraram um *ranking* da remuneração, em que compararam 47 profissões.

Para tais autores, o estudo da remuneração é um elemento muito importante para qualquer profissão, pois o nível da remuneração é uma variável importante na escolha dos jovens em trabalhar com determinada ocupação ou não. Com a docência não é diferente; assim, caso um país queira tornar o magistério público mais atrativo, a política deve passar

por estipular maior remuneração no início da carreira docente, a fim de acenar para os jovens egressos do ensino médio que a profissão lhes garantirá boa perspectiva financeira, para além de outros elementos que conduzem a escolha da profissão.

Para estes autores, o estudo da remuneração de docentes em específico ganha importância na medida em que há uma relação intrínseca entre qualidade da educação e valorização dos professores via rendimentos:

De toda maneira, diante da importância da função do professor quando se fala em educação de qualidade, aspectos fundamentais para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Esses aspectos são imprescindíveis à análise, sobretudo em países como o Brasil, cuja desvalorização social e econômica da profissão docente remonta a seus primórdios [...] e passa por um momento histórico em que se precisa avançar da garantia do acesso (processo ainda em curso, mas que não foi concluído para todas as idades da faixa etária de 4 a 17 anos) para a universalização da educação em condições de qualidade. (ALVES; PINTO, 2011, p. 608)

Nos aspectos metodológicos, o estudo focalizou a análise dos dados de uma subamostra formada por 5.496 professores da educação básica em todo o Brasil. Como forma de trabalhar com dados mais homogêneos, a fim de evitar grande variação nos valores médios da remuneração em razão da jornada, foram utilizados os dados de apenas 3.564 professores que atuavam na docência como ocupação principal, com jornada de trabalho de pelo menos 30 horas semanais.

Sobre a jornada, um ponto importante ressaltado pelos autores foi que, embora se tenham encontrado dados sobre a jornada dos docentes na Pnad, estes não estavam balizados pelo número exato de horas trabalhadas, posto que a fonte da Pnad é uma declaração dos entrevistados e, dessa forma, os professores podem não declarar seu trabalho extraclasse. Com isso, os autores estimaram que o mais provável é que os professores, ao responderem os questionários dessa fonte, tendem a contabilizar apenas a jornada na escola (ALVES; PINTO, 2011).

No perfil dos docentes elaborado e exposto no artigo, é interessante observar elementos importantes sob a perspectiva do setor privado. O primeiro é a relação proporcional, para aquele ano, entre o percentual de matrículas e a atuação de docentes no setor: em torno de 18% dos professores atuavam no setor privado, ao mesmo tempo que 13% das matrículas estavam sendo atendidas por esse setor no ano de 2009. Ao analisar por região, percebeu-se que o Sudeste é a parte do país onde mais se concentram matrículas e professores

em escolas privadas: estes últimos representavam quase 30% dos docentes naquele ano. Segundo o artigo, o fato de o Sudeste concentrar maior número de matrículas e docentes no setor privado acompanha a renda familiar da região: “o tamanho da rede privada no Brasil é demarcado essencialmente pelo perfil de renda das famílias” (ALVES; PINTO, 2011, p. 616).

Outro ponto interessante é o fato de que boa parte dos pais cuja atuação docente ocorria no ensino básico público optava pelo setor privado para a escola de seus filhos. A pesquisa indica que 40% dos filhos dos professores de escolas públicas no Brasil estudam em escolas privadas. Ao olhar por estado, Alves e Pinto (2011) mostram que em São Paulo 53% dos docentes do ensino público escolhiam o setor privado para a educação de seus filhos; mais curioso ainda é o caso Distrito Federal, rede pública conhecida por garantir melhores remunerações aos docentes: 73% destes escolhiam o setor privado.

Sobre os dados de remuneração, primeiro os autores apresentam um perfil socioeconômico das profissões e estabelecem um *ranking* comparando as ocupações via quantidade média de salários mínimos recebidos pelos trabalhadores de cada categoria. Os professores da educação básica ocuparam em 2009 a 27ª colocação em 32 posições, reforçando, assim, o baixo *status* social ocupado pela carreira docente das redes básicas.

Além disso, os autores apresentam dados da média do rendimento mensal dos professores por etapa, formação, setor de atuação e região, para uma jornada de 30 horas de trabalho semanais. Aqui interessa mostrar os valores do setor privado para o Brasil e a Região Sudeste captados pela pesquisa: os docentes da educação infantil com ensino superior, que no Brasil representam aproximadamente 50% dos professores para esta etapa, recebiam cerca de R\$ 991 na média nacional e R\$ 1.091 para a Região Sudeste. Professores com formação no ensino médio normal recebiam na média nacional R\$ 908 e na Região Sudeste, 685. Na educação infantil, na comparação com os rendimentos dos professores do setor público, os que atuavam no setor privado recebiam cerca de 20% a menos que seus pares do setor público, em ambas as formações.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média nacional para o setor privado foi de R\$ 1.230 e na Região Sudeste, de R\$ 1.722. Segundo a tabela elaborada por Alves e Pinto (2011), em âmbito nacional a rede privada, em média, pagou menos aos professores do que as redes municipais e estaduais; no entanto, a situação não é a mesma para a Região Sudeste, onde o setor privado paga 6% a mais que as redes municipais e cerca de 20% a mais que as redes estaduais. Para os anos finais do ensino fundamental, a média nacional foi de R\$ 1.528 no setor privado, abaixo da estadual e igual à rede municipal. Nesta etapa, os professores

recebiam em média R\$ 1.793 na Região Sudeste, 12% a mais que as redes estaduais e 10% a mais em relação a redes municipais. No ensino médio, a média de rendimento para o setor privado foi de R\$ 2.267 contra R\$ 1.821 na rede estadual. Na Região Sudeste, os professores de escolas privadas receberam R\$ 2.229, 17% a mais que as redes estaduais.

Pelo fato de a Pnad coletar informações de diversas profissões, Alves e Pinto (2011) classificaram os rendimentos mensais de algumas ocupações que, por conta das especificidades, exigem formação em ensino superior; somado a essas, para construir o *ranking* os autores também usaram os rendimentos de outras profissões que exigem ensino técnico, a fim de compará-los com os profissionais que cursaram o magistério no ensino médio. Ao final, a tabela dos rendimentos das profissões ficou com 47 ocupações.

Pela comparação proposta no artigo, verificou-se que as remunerações mensais dos docentes estão nas posições do meio para o final da tabela: 20º posição para os rendimentos dos docentes que lecionam no ensino médio, 27º para docentes que atuam nas séries finais do ensino fundamental, 31º para os professores das séries iniciais, 36º para professores da educação infantil, 41º para professores do ensino fundamental sem ensino superior e 46º para professores da educação infantil sem ensino superior. Para os autores, os dados da Pnad de 2009 mostram que:

[...] os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior, juntamente com os fisioterapeutas (nível de rendimento próximo dos professores do ensino médio) e os assistentes sociais (com valores próximos aos professores do ensino fundamental com formação superior). (ALVES; PINTO, 2009, p. 630)

Além disso, evidenciou-se uma característica bastante comum na profissão: quanto mais jovem é o aluno, menor é o rendimento do docente; aliás, este é um problema encontrado em vários países no mundo (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2019). Ainda, os dados deixam claro que a remuneração dos professores no Brasil é menor que aquela percebida em outras profissões, o que se agrava pelo fato de seu status social ser relativamente baixo se comparado a profissões tradicionais e que exigem nível superior, como economista, engenheiro, médico, advogado, juiz etc. Estas informações trazidas por Alves e Pinto (2011) são indicativas que a docência pode estar se transformando em uma atividade secundária, mesmo para quem já está na carreira, transformando-a em complementação de renda, apenas.

Passando para o trabalho de Alves e Sonobe (2018), a pesquisa utilizou os dados da Rais de 2013 e comparou a média dos rendimentos de docentes no Brasil com a de outras profissões. Para os autores, o tema ganha relevância na medida em que há a necessidade de se monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, que tem como um de seus objetivos a valorização dos profissionais da Educação, nomeadamente, a meta 17: “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Alves e Sonobe (2018) trabalharam em seu texto o conceito de “rendimento médio” como um indicador do nível de remuneração dos professores de determinada localidade ou rede de ensino para avaliar as políticas de remuneração no país. Segundo os autores, o rendimento médio de docentes tem sido usado tanto em documentos de organizações internacionais como a OCDE quanto por pesquisadores que se debruçaram sobre a temática no país. No entanto, ressaltam a importância das fontes dos dados para o cálculo desse indicador. Afirmam que a Pnad – fonte muito usada por pesquisadores no Brasil para trabalhar com remuneração das profissões – não foi projetada para captar as características de uma profissão específica; assim, “é preciso cautela na interpretação dos resultados da [remuneração média] RM dos professores, principalmente quando os resultados são desagregados por unidades da federação” (ALVES; SONOBE, 2018, p. 450), como é o caso da Pnad. A escolha das fontes também sugere uma reflexão quanto às opções metodológicas; dessa forma, o trabalho com indicadores e suas fontes não é um método neutro e acontece a partir de escolhas teóricas e políticas.

Para além das fontes, como mostram Alves e Sonobe (2018), muitos autores têm usado cálculos diferentes para chegar ao rendimento médio dos docentes. Ao observarem seis estudos que utilizam a Pnad, os autores chegam a resultados do rendimento médio diferentes, porque as variáveis consideradas são diferentes, sendo as seguintes as que mais diferem entre si:

- a) perfil dos professores – setor público/privado, rede de ensino (federal, estadual ou municipal), nível de formação (médio, superior ou pós-graduação), tipo de vínculo empregatício, jornada de trabalho, etapa de ensino e faixa etária; b) critério de análise e tratamento de valores atípicos (*outliers*); e c) estratégia de padronização da remuneração a partir da jornada de trabalho. (ALVES; SONOBE, 2018, p. 453)

Identificadas as diferenças, o artigo almejou esclarecer os critérios utilizados para o perfil dos professores no cálculo do rendimento médio: “a) professores da educação básica – redes públicas (federal, estadual e municipal), com formação em nível superior (incluindo pós-graduação); e b) demais profissionais: setor público e privado, com formação em nível superior (incluindo pós-graduação)” (ALVES; SONOBE, 2018, p. 462). Ainda, separam professores com ensino superior de outros com ensino médio normal para o cálculo do rendimento médio.

Sobre a jornada de trabalho dos professores – assunto que tem sido objeto de discussão nos trabalhos analisados até aqui –, os autores padronizaram para 40 horas semanais para evitar distorções, como a subestimação das jornadas semanais longas (acima de 44 horas) ou superestimação das jornadas semanais muito curtas (abaixo de 20 horas); além disso, o cálculo restringiu-se aos vínculos com jornada semanal de 20 a 44 horas. Por fim, os autores cortaram os valores abaixo do salário mínimo à época (R\$ 678), e valores em seis intervalos interquartílicos acima do terceiro quartil.

A partir dos resultados encontrados por esse estudo, um ponto bastante interessante na comparação da Rais com o Censo Escolar para o ano de 2013 é que a primeira tem muito mais casos analisados do que o último: 2.717.122 contra 1.721.910. Isso ocorre porque o caso observado na Rais é o posto de trabalho, podendo o mesmo professor assumir mais de um posto de trabalho no Brasil, como bem destacaram Vargas (2016) e Alves e Pinto (2011). No mesmo ano, a Pnad tinha apenas 4.280 de professores para análise, uma vez que se trata de uma amostra nacional.

Os dados apresentados pelos autores consideram apenas os professores das redes públicas; a partir destes, concluem que em 2013 a remuneração média dos professores foi de R\$ 3.576 e a razão entre este dado e o cálculo para os demais profissionais, no valor de R\$ 5.227, chegou a 0,68. Com isso, os professores encontravam-se numa situação desfavorável em relação aos outros profissionais, reiterando com os dados da Rais o resultado que outros estudos obtiveram.

Também importante dizer que os autores identificaram vantagens comparativas no uso dos dados da Rais em relação à Pnad para o trabalho com remuneração de professores, pois observaram melhor validade, confiabilidade, maior cobertura populacional (por se tratar de uma fonte censitária) e desagregabilidade territorial.

2.3.6 Retratos da Escola

*Retratos da Escola*⁵³ é uma produção da Escola de Formação da CNTE, sendo que a primeira edição da revista foi em 2007. É um periódico científico quadrimestral cujo objetivo é analisar a educação básica e o protagonismo dos trabalhadores em Educação na ação pedagógica e sindical. Por meio da pesquisa realizada, foram encontrados sete artigos, sendo escolhidos quatro para apresentar no Quadro 13.

Quadro 13 – Artigos selecionados da revista *Retratos da Escola*

Ano	Vol.	Nº	Mês	Título	Autores	Nº de citações
2009	3	4	jan/jun	Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira	PINTO, José Marcelino de Rezende	72
2016	10	18	jan/jun	A valorização docente, PSPN e PCCR: um estudo no município de Dourados	ARANDA, Flávia Paula Nogueira; LIMA, Simone Estigarriba de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva	-
2016	10	18	jan/jun	O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores	BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva	2
2016	10	18	jan/jun	A valorização dos professores e a educação básica nos estados	MASSON, Gisele	13

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa.

O texto escolhido para comentar é o de Pinto (2009), por ter sido muito comentado em outras produções. O autor, que inicialmente traça um histórico da questão salarial para docentes, apresenta a questão como um desprestígio de longa data à categoria, dado que, de maneira geral, os valores iniciais e finais da carreira são muito baixos, não só no Brasil, mas em toda América Latina. Na abordagem do autor, o Brasil em relação aos vizinhos está muito defasado em relação ao baixo valor do limite inferior.

Pinto (2009) afirma que a melhor forma de se aproximar do tema é fazer a comparação da remuneração de docentes com a de outros profissionais; nesse sentido, usa como base os dados da Pnad de 2006 e constata que, para aquele ano:

⁵³ Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/index>. Acesso em: 11 out. 2019.

[...] o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes. É evidente que o médico ou o juiz, para ingressar na carreira, possui maior número de anos de formação do que o necessário para a atividade docente, mas, evidentemente, nada justifica a distância salarial entre essas profissões. (PINTO, 2009, p. 54)

Pinto (2009) explora os argumentos de pesquisadores cujos trabalhos concluem que professores não são mal pagos, levando em consideração que docentes recebem menos porque trabalham menos, ou seja, o fato de a jornada de trabalho docente ser, em média, menor que a de outras profissões. Como observa o autor, o que está em jogo é a “a forma de aferir o tempo no planejamento e preparação das aulas, nas atividades de coordenação coletiva, na correção dos trabalhos e provas etc.” (PINTO, 2009, p. 55). Além disso, os estudos que objetivam mostrar que professores não são mal remunerados pela linha argumentativa “professores trabalham menos” incorrem no erro metodológico de não computar o tempo de trabalho extraclasse. Isso é um grave erro porque uma das especificidades da profissão é a exigência de formação continuada e de uma série de preparações anteriores e posteriores ao momento com os alunos, por exemplo, preparação do conteúdo a ser lecionado, planejamento anual, correção de trabalhos, viagens e visitas científicas com os alunos etc.

Assim, Pinto (2009, p. 55) sintetiza:

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

Outro ponto levantado por Pinto (2009) é a relação perniciosa entre baixos salários e pequena jornada. Como o salário pago por uma rede é insuficiente para os professores se sustentarem apenas com uma jornada, são fixadas jornadas de tal forma que os docentes possam trabalhar em redes administradas por outro ente, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Aí surgem jornadas as mais esdrúxulas possíveis: 20 horas, 24 horas, 30 horas etc. Na visão do autor, mesmo os sindicatos de professores tendem a defender as jornadas menores; no entanto, ele alerta para o risco dessa prática para a educação de qualidade, uma vez que faz diferença que o professor se dedique exclusivamente à atuação em uma rede; com isso, o

docente poderia garantir suas aulas em apenas um período do dia, tendo o outro para realizar as demais tarefas que a profissão exige.

Para Pinto (2009), os baixos salários dos professores não advêm das pequenas jornadas, da baixa formação em ensino superior dos professores ou ao fator gênero, uma vez que há muitas mulheres na profissão; o que está relacionado com os baixos salários é a receita pública *per capita*, a capacidade de mobilização desta categoria profissional e, por fim, o prestígio da profissão, que está conectado ao perfil do usuário. Em outras palavras, por ser uma profissão cujo contingente profissional é muito grande no setor público, o limite da remuneração é dado pela dimensão da receita tributária arrecadada pelo Estado e pela disputa entre os diferentes segmentos que a demandam.

No entanto, alerta o autor que a forma de reverter o quadro de desvalorização docente passa por aumentar a atratividade dos salários dos professores: “o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento” (PINTO, 2009, p. 60). Para tanto, seria necessário ampliar o gasto com o ensino no Brasil, uma vez que os gastos com pessoal no ensino representam muito. Ainda, afirma que melhorar a valorização dos professores via remuneração é factível na realidade tributária brasileira, e que o desafio reside na disputa política e nos valores que rodeiam o ensino.

A presente seção, ao analisar os trabalhos acadêmicos sobre remuneração de professores, buscou: a) trazer o tema como objeto de análise científica; b) expor as principais características da remuneração docente no Brasil conforme apontadas pela literatura especializada; c) apresentar os trabalhos que tiveram como objeto central a análise do pagamento dos professores da rede privada de educação básica; e, por fim, d) apreender as principais fontes e formas de análise do objeto. A partir disso, na próxima seção o trabalho estudará a cidade de São Paulo como lócus de análise da remuneração docente na rede privada de ensino.

3 OS DADOS DE CONTEXTO DO SETOR PRIVADO NA CIDADE DE SÃO PAULO: MATRÍCULAS E ESTABELECIMENTOS

O objetivo neste capítulo é apresentar os dados de matrículas e estabelecimentos do setor privado na cidade de São Paulo. Detalha-se o crescimento do setor, dividido pelas etapas educacionais do ensino regular (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) e por distrito da capital paulista. As fontes utilizadas foram: a) Censo Escolar do Inep; b) dados educacionais e mapas por distrito, coletados do *site* da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de São Paulo. Neste diapasão, espera-se deixar clara a expansão do setor privado, a fim de garantir a descrição de seu peso no mercado de trabalho docente na cidade de São Paulo.

3.1 Matrículas do setor privado na cidade de São Paulo

Começando pelo tópico sobre matrículas no ensino regular do setor privado, a Tabela 4, abaixo, apresenta os números absolutos e relativos de alunos na cidade, comparando todas as administrações escolares presentes na oferta educacional da capital paulista.

Tabela 4 – Distribuição total de matrículas no ensino regular por tipo de administração na cidade de São Paulo (2007-2018)

Administração	2007		2010		2013		2016		2018	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Federal	1.081	0,04	1.115	0,04	1.318	0,05	1.236	0,05	1.243	0,05
Estadual	1.165.327	45,9	1.172.327	45,2	1.100.573	43,3	998.782	39,8	920.125	37,4
Municipal	829.933	32,7	773.536	29,8	692.904	27,2	687.672	27,4	702.207	28,5
Privada com convênio	95.098	3,7	122.969	4,7	152.889	6,0	215.253	8,6	257.822	10,5
Privada	445.783	17,6	526.554	20,3	595.377	23,4	609.110	24,2	580.971	23,6
TOTAL	2.537.222	100	2.596.501	100	2.543.061	100	2.512.053	100	2.462.368	100

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Na descrição dos dados, observa-se que houve, em média, 2,5 milhões de matrículas na educação básica de 2007 a 2018. Assim como no caso nacional registrado no capítulo anterior, as matrículas na capital aumentaram até 2013 e, desde então, houve diminuição que

foi de aproximadamente 75 mil alunos. Na discussão comparativa entre os setores público e privado, as redes municipais e estaduais atendem a maior parte da população na cidade. Novamente, seguindo o que ocorreu em âmbito nacional, a expansão do setor privado é um fenômeno relevante, mas em matrículas não superou os números do setor público.

Esse crescimento do setor privado é interessante, em primeiro lugar por ser significativo: em dez anos, acrescentaram-se 135 mil novas matrículas no ensino regular privado; em termos percentuais, em 2016 o setor passou de apenas 17,6% do total para quase um quarto de todas as matrículas na maior cidade da América Latina. No entanto, de 2016 para 2018 diminuiu em quase 30 mil matrículas, terminando a série histórica com 23,6% do total. Com isso, a esfera privada no ensino regular conseguiu ampliar sua proporção em relação a outras esferas administrativas.

Na análise sobre o setor público, houve crescimento das matrículas nas escolas federais, acompanhando um movimento nacional de expansão dessa esfera administrativa, que também teve impacto na cidade de São Paulo. A rede estadual de São Paulo diminuiu sua presença nas matrículas da capital, passando de 45,9% para 37,4% em 2018, uma redução de 245.202 matrículas em termos absolutos. A rede municipal também diminuiu seu tamanho até 2016, em 142 mil matrículas, chegando a ter 27,4% das matrículas no período, não muito distante do setor privado, que no mesmo ano tinha 24,2%.

Outro dado que chama a atenção é o crescimento das matrículas nas escolas privadas conveniadas com o setor público. Na cidade de São Paulo, estes estabelecimentos atendem apenas à demanda educacional na educação infantil. Na década analisada pela Tabela 4, essa parte do setor privado aumentou em quase 163 mil matrículas, saindo de apenas 3,7% para finalizar com 10,5% das matrículas em 2018. Em outras palavras, foi onde houve maior crescimento em matrículas na capital paulista no período estudado; além disso, foi o único caso apresentado em que o aumento de matrículas foi ininterrupto, mesmo que, a partir de 2013, tenham sido ofertadas quase que exclusivamente vagas em creches⁵⁴.

Relacionando o setor público e o privado, é importante notar que de 2016 para 2018 houve aumento de 14 mil matrículas na rede municipal, perfazendo 28,5% do total de matrículas, ao mesmo tempo em que houve diminuição de matrículas no setor privado.

Ainda explorando as diferenças entre os dados de matrículas do setor público e do privado, é interessante observar o fluxo de alunos matriculados em outras esferas administrativas e que, dentro da série histórica aqui abordada, migraram para as escolas

⁵⁴ Este dado ficará explicitado na análise sobre os dados de estabelecimentos do setor privado, no próximo tópico.

privadas. A Tabela 5 apresenta esta movimentação de matrículas entre as redes na cidade de São Paulo, de 2007 a 2017⁵⁵:

Tabela 5 – Número de matrículas que saíram do setor público para o setor privado ou se mantiveram no setor privado na cidade de São Paulo (2007-2017)

Administração	2007-2010	2010-2013	2013-2016	2016-2017
Federal	93	122	77	30
Estadual	22.139	23.839	13.624	5.938
Municipal	15.966	18.495	19.135	8.253
Migração do setor público para o privado	38.198	42.456	32.836	14.221
Privada	268.553	306.347	365.177	481.236

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Explicando os dados da tabela, percebe-se que o período de mais intensa migração do setor público para o privado foi entre os anos de 2010 e 2013, que corresponde aos anos de maior crescimento do setor na Tabela 4, aproximadamente 68.823. Deste número de matrículas, 42.456 vieram do setor público e apenas 26.367 matrículas novas entraram nos anos iniciais da escolaridade dos alunos e não passaram por nenhuma outra rede, ou seja, 60% desse crescimento veio da mudança de setor. Ainda sobre esse período de maior crescimento, é possível observar que o maior volume de migração veio da rede estadual, seguida por rede municipal e rede federal; dessa forma, a mudança de setor expressa na tabela acima segue a proporcionalidade do número de matrículas observada na Tabela 4.

De outra forma, entre 2013 e 2016 diminuiu o número de matrículas que migraram para o setor privado e, curiosamente, a maior parte da mudança veio da rede municipal. Das 32.836 matrículas que mudaram do setor público para o privado no período, 19.135 saíram da rede municipal. Já no caso da rede estadual, a migração de alunos diminuiu em pouco menos de 10 mil matrículas, quase a exata diferença do período anterior.

Nos anos de 2016 a 2017, como há apenas um ano de diferença, era esperado que os dados da mudança de setor entre matrículas fossem menores. No entanto, a diminuição dessa migração foi quase a metade da que se observou nos dados do período anterior, e isso ocorreu em

⁵⁵ Na Tabela 5, não se trabalhou com a série histórica até o ano de 2018 porque, no Censo Escolar daquele ano, a variável correspondente à identificação do aluno (FK_COD_ALUNO) foi alterada para outro tipo de código (ID_ALUNO), de maneira que somente foi possível realizar o procedimento no programa estatístico com a mesma variável até 2017.

apenas um ano. Como explicação, essa diferença entre os períodos pode apontar para o receio e/ou a impossibilidade financeira das famílias em optar pelo setor privado em período de crise econômica e aumento do desemprego na capital paulista (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019).

O Mapa 1, a seguir, apresenta os dados de matrículas do setor privado nos distritos⁵⁶ da cidade de São Paulo⁵⁷. Tais distritos foram criados a partir da Lei nº 11.220/1992, e seus limites foram estabelecidos por órgãos do Executivo municipal levando em conta fatores físico-territoriais, demográficos, urbanísticos, econômicos e político-administrativos. O arquivo vetorial e os dados pertencem à própria prefeitura da cidade e são armazenados e divulgados pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (Prodam).

Com isso, e sem sombra de dúvidas, os distritos são hoje uma importante fonte de análise da cidade, uma vez que com eles pode-se observar que a cidade não é homogênea e perceber as diferenças entre essas regiões em todos os âmbitos dos serviços públicos, como educação, saúde, assistência social, equipamentos públicos, além de facilitar análises demográficas e econômicas, como o levantamento do número da população local, população com idade escolar, renda familiar, renda per capita, ocupação formal de trabalho etc. Ou seja, ao longo desse período, desde a sua elaboração, o uso dos distritos tornou-se uma ferramenta metodológica importante para entender a maior cidade da América Latina em seus diversos aspectos.

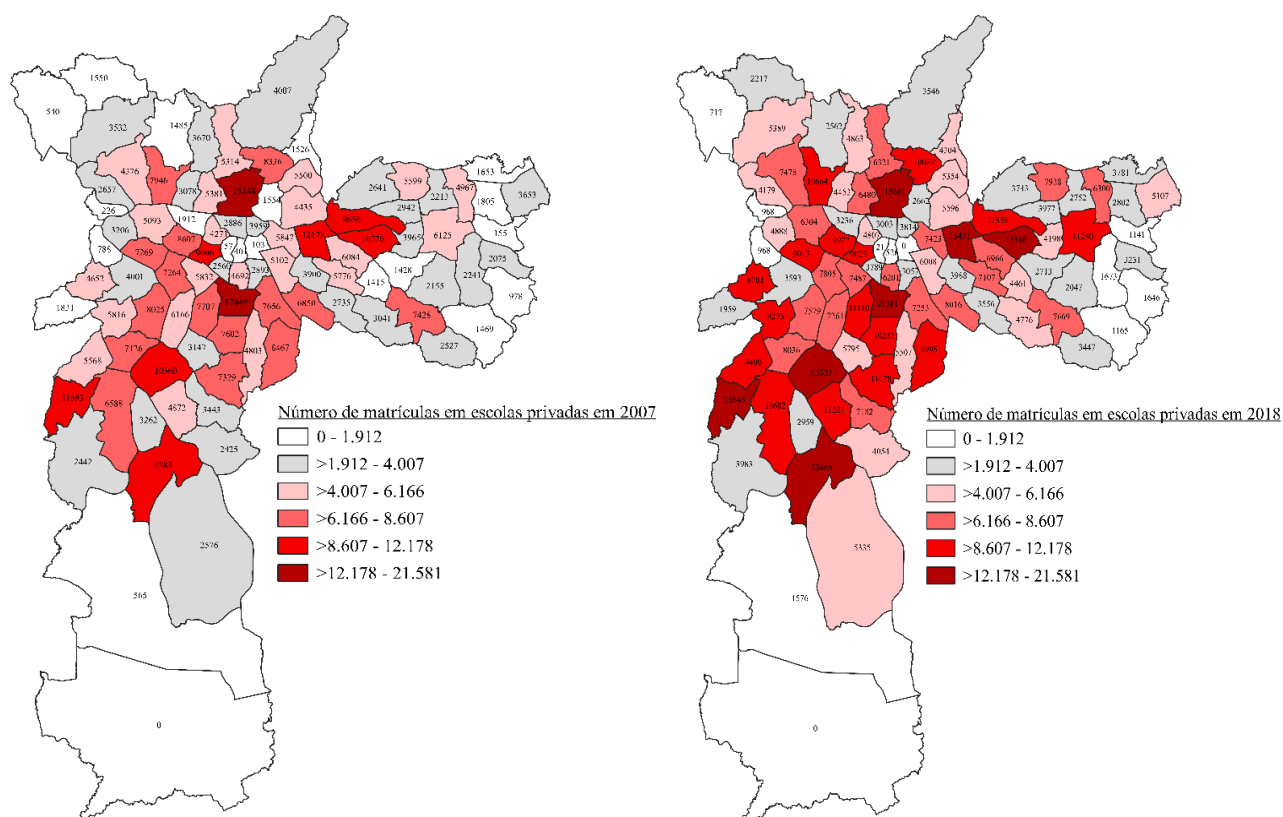
Por isso, além da prefeitura e suas secretarias utilizarem os distritos para fazer a gestão da cidade, também se valem desta classificação órgãos públicos e privados de pesquisa, como IBGE, Inep, Rede Nossa São Paulo, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), Fundação Carlos Chagas, Instituto Cidades Sustentáveis etc.

No caso deste trabalho, utilizou-se esse recorte espacial por ser um instrumento de análise já utilizado e referenciado por trabalhos na área de Educação para esse tema (CAMELO, 2014; DANTAS, 2013, 2019; MEDEIROS; JANUÁRIO, 2014) e, por outro lado, objetivou-se apresentar a cidade em sua dimensão heterogênea no que diz respeito ao crescimento de matrículas e estabelecimentos privados de educação básica, de forma a caracterizar, por intermédio da análise dos dados educacionais, a complexidade do crescimento do setor privado na cidade.

⁵⁶ É possível ver, no Anexo A desta tese, o mapa com o nome dos distritos distribuídos pela cidade de São Paulo.

⁵⁷ A divisão dos distritos está expressa no mapa da cidade de São Paulo, destacado no Anexo B desta tese.

Mapa 1 – Comparativo entre as matrículas nas escolas privadas na cidade de São Paulo por distrito (2007 e 2018)⁵⁸



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018j).

No comparativo acima, observa-se que houve significativo aumento de distritos que em 2007 estavam nas faixas iniciais de concentração de matrículas em escolas privadas (até 6 mil matrículas, aproximadamente) e passaram para faixas mais escuras no mapa de 2018. No total, foram 18 distritos que passaram para as faixas de maior concentração: Itaquera, Campo Grande, Campo Limpo, Vila Sônia, Rio Pequeno, Ermelino Matarazzo, Jardim Paulista, Pirituba, Belém, Itaim Bibi, Cidade Ademar, Vila Formosa, Carrão, Casa Verde, Mandaqui, Lapa, São Miguel e Liberdade. Em 2018, havia 42 distritos com maior concentração de matrículas em escolas privadas, ou seja, quase a metade dos distritos da capital paulista, em diferentes localidades da cidade e economicamente diversos.

A maior parte desse crescimento estava localizada na zona sul da cidade. Ainda, vale destacar no mapa de 2007 que a zona sul já era uma região onde havia concentração de matrículas em alguns distritos, excetuando os dois distritos no extremo sul da cidade. Nas

⁵⁸ Os dados de matrículas e estabelecimentos referentes aos distritos e apresentados nos mapas estão disponíveis nos anexos da tese.

outras zonas também houve crescimento de matrículas no setor privado; no entanto, ele se concentrou no início das zonas, em especial na zona leste.

Em 2007, os distritos onde houve os maiores agrupamentos de matrículas nesse setor foram Vila Mariana (17.449 matrículas), Santana (15.286), Tatuapé (12.178), Capão Redondo (11.893), Vila Matilde (10.766), Santo Amaro (10.360), Penha (9.656), Cidade Dutra (9.383), Consolação (9.096) e Perdizes (8.606).

Já em 2018, o número de distritos com mais de 8.607 matrículas aumentou, passando para 22. Dentre esses, Vila Mariana (21.581 matrículas), Santana (15.681), Tatuapé (15.431), Capão Redondo (13.645), Santo Amaro (13.232), Cidade Dutra (12.468), Vila Matilde (12.340), Penha (11.576), Tucuruvi (10.088), Sacomã (9.995) e Perdizes (9.977) continuaram no topo da lista de distritos com maior concentração de matrículas no setor privado; e ingressaram nesse grupo os distritos: Jabaquara (11.478), Itaquera (11.230), Campo Grande (11.227), Moema (11.110), Jardim São Luís (10.682), Freguesia do Ó (10.664), Saúde (10.285), Campo Limpo (9.490), Vila Sônia (9.273), Alto de Pinheiros (9.013) e Rio Pequeno (8.701).

Em 2007, 66 distritos estavam dentro das faixas intermediárias no mapa, entre mais de 1.912 e 8.607 matrículas. Em 2008, esse número caiu para 61. Já no menor grupo, que vai de nenhuma matrícula no setor privado até 1.912, em 2007 havia 21 distritos; e em 2018, esse número diminuiu para 12 distritos na capital paulista. Ou seja, de maneira geral, o que se teve foi um aumento de matrículas do setor privado na maior parte da cidade, não apenas nos distritos com famílias com maior renda⁵⁹, embora seja possível observar uma relação entre os distritos onde vivem famílias com maior renda – como é o caso de Vila Mariana, Santo Amaro, Perdizes, Sacomã e Santana – e o número de matrículas nessas localidades. Entretanto, também é possível observar o crescimento em lugares como Capão Redondo, Jardim São Luís, São Miguel e Itaquera, onde a maioria das famílias tem renda de até cinco salários mínimos, sendo também notável o número de famílias com renda abaixo de dois salários mínimos. Isso aponta para a heterogeneidade do setor quando se considera toda a cidade de São Paulo⁶⁰.

⁵⁹ Tabela com a renda familiar de todos os distritos encontra-se no Anexo C desta tese. O dado foi retirado do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

⁶⁰ Esse ponto será abordado no próximo tópico, quanto ao número de estabelecimentos na cidade de São Paulo.

Com foco na distribuição das matrículas entre as etapas educacionais, a Tabela 6 apresenta os dados de matrículas no setor privado no período de análise e a comparação com o setor público.

Tabela 6 – Número de matrículas do setor privado e setor público* por etapa de ensino na cidade de São Paulo (2007-2018)

Administração	2007		2010		2013		2016		2018	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
Creche	29.685	33.966	45.335	43.336	62.885	56.233	65.362	57.067	55.824	56.902
Pré-escola	58.744	270.513	61.200	244.838	80.146	195.584	80.653	206.690	76.660	214.085
Anos iniciais	162.932	674.173	191.113	595.988	206.467	524.681	218.319	561.601	216.852	556.739
Anos finais	121.869	632.562	148.773	644.150	156.606	598.965	152.982	434.064	148.367	459.533
Ensino médio	72.553	385.127	80.133	406.921	89.273	419.332	91.794	428.268	83.268	336.316

* Nesta tabela, o setor público é composto pelas escolas administradas em âmbito federal, estadual e municipal. Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

A tabela acima mostra que o setor privado na capital paulista teve, em geral, menos matrículas que o setor público em todas as etapas educacionais, com exceção dos anos de 2010, 2013 e 2016 nas creches. No início da série histórica, em 2007, o setor privado era responsável por 46,6% das matrículas em creches na capital paulista, 17,8% na pré-escola, 19,5% nos anos iniciais do ensino fundamental, 16,2% nos anos finais e 15,9% no ensino médio. Em todas as etapas, o setor aumentou sua proporção em relação às matrículas, passando a ter 49,5% nas creches (aumento de 26.139 matrículas no período), 26,4% na pré-escola (aumento de 17.916), 28% nos anos iniciais (53.920), 24,4% nos anos finais (26.498) e 19,8% no ensino médio (10.715). Como se nota, em termos absolutos, o maior responsável pelo crescimento do setor privado na cidade de São Paulo foram os anos iniciais do ensino fundamental. Já o ensino médio foi a etapa que menos cresceu.

No entanto, vale destacar que o setor privado aumentou o atendimento até 2016, na totalidade das etapas apresentadas, mas recrudescer em matrículas entre os anos de 2016 a 2018 em todas as etapas, podendo essa diminuição no setor ser um reflexo da crise econômica que se acentuou a partir de 2014 no país.

Ainda cabe lembrar que, apesar do crescimento do setor privado (excetuando os dois últimos anos da análise), segundo os dados apresentados na tabela, foi o setor público que fez

a maior parte do atendimento escolar no ensino regular na cidade de São Paulo. Assim, o setor público ainda é o grande responsável pela escolarização da população, ficando o setor privado exclusivo para quem pode pagá-lo, funcionando como um privilégio individual de quem o acessou. Contudo, no mesmo período o número de estabelecimentos privados de ensino superou o de escolas públicas em três das etapas escolares aqui observadas.

No próximo tópico serão mostrados os dados de escolas na cidade de São Paulo, apontando para o aumento de vagas no mercado de trabalho docente, em que o setor privado teve parte da responsabilidade no período.

3.2 Estabelecimentos do setor privado na capital paulista

Os dados de estabelecimentos são muito importantes para a análise do mercado de trabalho docente, pois subsidiam a análise da dinâmica dos postos de trabalho em uma localidade. Aqui, foi dedicada atenção especial para a descrição e o exame do crescimento do número de estabelecimentos de escolas privadas na capital paulista. Para tanto, foram utilizados os microdados do Censo Escolar do Inep de 2007 a 2018. A Tabela 7 compara os números absolutos e relativos de estabelecimentos na cidade, por tipo de administração.

Tabela 7 – Distribuição total de estabelecimentos na educação básica por tipo de administração na cidade de São Paulo (2007-2018)

Administração	2007		2010		2013		2016		2018	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Federal	2	0,03	2	0,03	2	0,03	2	0,02	4	0,04
Estadual	1.206	19,7	1.280	17,9	1.322	16,7	1.334	14,4	1.342	13,7
Municipal	1.333	21,8	1.455	20,3	1.527	19,3	1.561	16,9	1.581	16,1
Convênio poder público	730	11,9	1.116	15,6	1.116	14,1	1.636	17,7	1.835	18,7
Privada	2.848	46,5	3.297	46,1	3.952	49,9	4.719	51,0	5.060	51,5
Total	6.119	100	7.150	100	7.919	100	9.252	100	9.822	100

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Os dados sobre tipos de estabelecimento enfatizam as proporções que o setor privado assumiu na capital paulista no período de análise. Em 2007, eram 2.848 estabelecimentos privados, 46,5% do total de escolas que ofertavam diferentes etapas educacionais. Esse número foi acrescido por 2.212 escolas até 2018. Concordando, portanto, com os estudos de Medeiros e Januário (2014) e Dantas (2018), a década apresentada na tabela mostrou um crescimento importante para o setor privado, em termos de número de escolas na capital paulista.

As redes municipais e a rede estadual de São Paulo têm diminuído em proporção, embora não em número de escolas. Caso as escolas de todas as administrações públicas (federal, estadual e municipal) fossem contabilizadas juntas, teríamos 386 novas escolas.

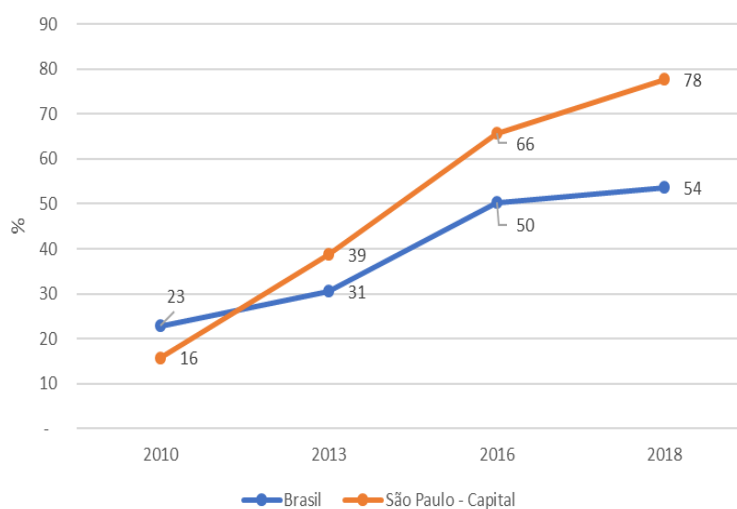
A rede conveniada com o poder público, atendendo majoritariamente à educação infantil, também cresceu muito mais que o atendimento do setor público para estas etapas no mesmo período: os dados do Censo Escolar mostram que surgiram 1.101 novas escolas conveniadas na capital em toda a série histórica.

Quando comparados com os dados nacionais – cujo percentual de estabelecimentos de ensino privado passou de 14,4% em 2007 para 18,6% em 2018 –, os dados acima apontam para a peculiaridade da cidade em tela. Assim, no período estudado, o setor privado chegou a representar mais da metade dos estabelecimentos na capital paulista.

Em termos de percentual de crescimento de escolas, o Gráfico 5, a seguir, mostra a diferença percentual entre o setor privado nacional e o de São Paulo⁶¹. Apenas nos primeiros anos, entre 2007 e 2010, o setor privado no país cresceu mais que o setor privado da cidade de São Paulo: 23% e 16%, respectivamente. Depois disso, ainda considerando 2007 como ponto de partida, observa-se que o período de maior expansão foi entre os anos de 2010 e 2016, quando São Paulo ultrapassou os dados nacionais em crescimento percentual, chegando a 66% de aumento em número de escolas em nove anos. A partir de 2016, o crescimento diminuiu de intensidade.

⁶¹ Neste caso, o crescimento foi medido pela diferença entre o número de estabelecimentos no primeiro ano do período (2007) e os anos seguintes, dividida pelo número de estabelecimentos de 2007 e multiplicado por 100. Segue a fórmula para os dados de cada ano correspondente: $\frac{(Est2007 - Est(x))}{En2007} \times 100$.

Gráfico 5 – Crescimento percentual de estabelecimentos de ensino no setor privado para os dados do Brasil e da cidade de São Paulo (2007-2018)



Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Observando a totalidade do gráfico, na última década o setor cresceu 78% na capital paulista e 54% no país. Com esse cenário, percebe-se que a cidade de São Paulo se destaca não apenas pelo tamanho absoluto do setor privado, mas também pelo crescimento percentual relativo que obteve no período, sendo este maior que o nacional na última década, muito embora o setor tenha-se expandido consideravelmente também em âmbito nacional.

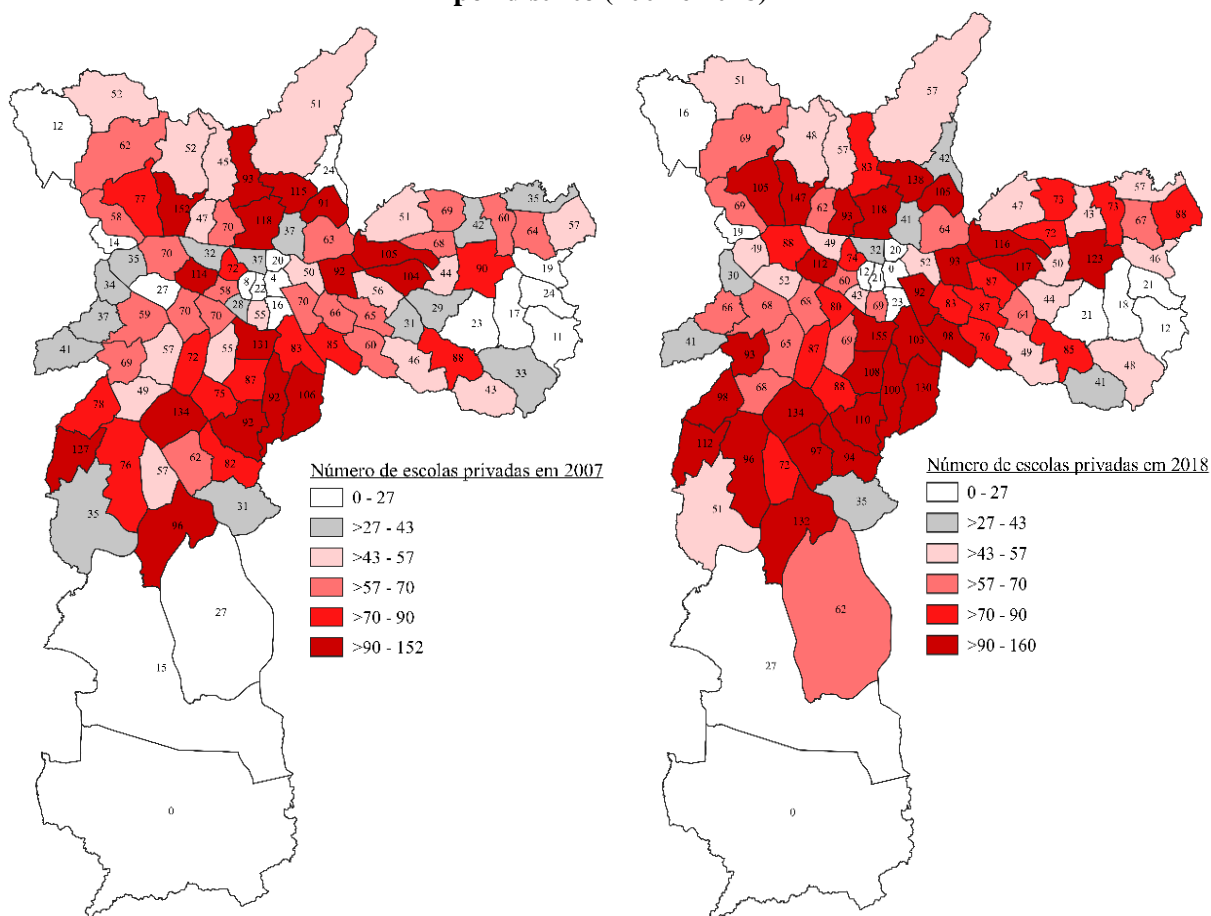
Para perceber o crescimento de estabelecimentos do setor privado nos distritos⁶² da cidade de São Paulo⁶³, o Mapa 2, a seguir, apresenta as diferenças entre os anos de 2007 e 2018.

Ao observar o mapa comparativo, o que mais salta aos olhos é o aumento significativo de distritos na última faixa de concentração de escolas privadas (mais de 90 escolas privadas), que passou de 17 distritos em 2007 para 27 em 2018. A maior parte desse crescimento ocorreu na zona sul da capital paulista, que contou com aumento de concentração de escolas na maioria de seus distritos. Vale destacar no mapa de 2007 que na zona sul já havia considerável concentração de distritos com muitas escolas particulares, excetuando os dois distritos mais ao sul da cidade. Nas outras zonas da cidade também houve aumento da concentração de escolas privadas; no entanto, isso se dá geograficamente no início das zonas, em especial na zona leste. Na zona norte, em 2018, não havia distritos que não possuíssem ao menos 28 escolas privadas.

⁶² É possível ver, no Anexo A desta tese, o mapa com o nome dos distritos distribuídos pela cidade de São Paulo.

⁶³ A divisão dos distritos está expressa no mapa da cidade de São Paulo, destacado no Anexo B desta tese.

Mapa 2 – Comparativo entre os estabelecimentos privados na cidade de São Paulo por distrito (2007 e 2018)



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018j).

Em 2007, os distritos onde houve maior concentração de escolas privadas foram Freguesia do Ó (152 escolas), Santo Amaro (134), Vila Mariana (133), Capão Redondo (127), Santana (118), Tucuruvi (115), Perdizes (114), Sacomã (106), Penha (105) e Vila Matilde (104). Em 2018, o mesmo grupo de distritos estava no topo da lista e, além deles, somavam-se Cidade Dutra (132), Itaquera (123), Jabaquara (110), Saúde (108), Vila Medeiros (105), Pirituba (105), Ipiranga (103) e Cursino (100).

Como foi analisado em capítulos anteriores, parte da literatura especializada tende a creditar o aumento de escolas privadas no Brasil ao crescimento econômico experimentado no período aqui em destaque, o que elevou o poder de consumo das famílias, em especial com o aumento real do salário mínimo no período⁶⁴. Isso fomentou uma “nova classe média” (NOGUEIRA, 2010), que procurou na escola privada uma alternativa ao ensino público.

⁶⁴ À época do Censo Demográfico de 2010 do IBGE o salário mínimo estava a R\$ 510; quando se indexa esse valor pelo INPC do IBGE para janeiro de 2019, tem-se o valor de R\$ 848,46.

Sobre a renda familiar na cidade de São Paulo, os dados do Censo Demográfico de 2010 da cidade por distrito⁶⁵ apontam que, em média, quase 8% das famílias recebiam até um salário mínimo; 16,6%, entre mais de um e dois; aproximadamente 34% das famílias da cidade de São Paulo estavam na faixa de renda entre mais de dois a cinco salários mínimos; 20% das famílias recebiam entre mais de cinco e dez salários mínimos; 10,6%, entre mais de dez e 20 salários; 6,3%, mais de 20; 5,7% das famílias não comprovaram rendimentos. Assim, considerando as famílias com algum rendimento, 57,4% recebiam até cinco salários mínimos e 36,9% recebiam acima disso.

Analisando a renda e considerando os distritos, é importante notar que pouco mais de dois terços dos distritos da cidade concentram maior número de famílias na faixa entre dois e cinco salários mínimos. Ainda, havia 29 distritos com famílias que recebiam mais de cinco salários mínimos, e não havia distritos em que a maior parte das famílias tinha renda igual ou menor que dois salários mínimos. No entanto, 16 distritos tinham de um terço até quase metade das famílias nesta situação; como exemplos, podem-se mencionar Marsilac (48,6% das famílias recebiam até dois salários mínimos), Parelheiros (40,1%), Lajeado (38,7%), Jardim Helena (38,7%), Jardim Ângela (38,5%) e Cidade Tiradentes (38,3%). No quadro geral, São Paulo é uma cidade onde a expressiva maioria das famílias recebia entre mais de dois a dez salários mínimos.

Nesse sentido, comparando as regiões com alta concentração de escolas privadas com a renda das famílias, dentre os distritos em que a maior parte das famílias obtinha renda entre dois a cinco salários mínimos (ou mais), tem-se Freguesia do Ó (35,2%), Penha (34,1%), Vila Matilde (34,1%), Sacomã (36%), Tucuruvi (30%), Cidade Dutra (39%), Itaquera (39%), Jabaquara (31,4%), Vila Medeiros (39,4%), Pirituba (34,2%), Ipiranga (29,1%), Cursino (28,6%) e Capão Redondo (42%). Dos distritos citados, apenas Capão Redondo e Itaquera tinham a maior parte das famílias ganhando até cinco salários mínimos.

Ainda sobre as regiões com alta concentração de escolas privadas, em distritos cuja renda familiar em geral era maior, tem-se Santana, onde o maior percentual das famílias (26%) ganhava em torno de cinco a dez salários mínimos e outra grande parte (23%) recebia entre mais de dez e 20 salários mínimos. E, por fim, entre os distritos com famílias mais ricas (renda acima de 20 salários mínimos), havia Vila Mariana (27%), Saúde (26,6%) e Santo Amaro (26%).

⁶⁵ Tabela com a renda familiar de todos os distritos encontra-se no Anexo A desta tese. O dado foi retirado do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

Por outro lado, no ano de 2007, nas áreas sem escolas ou com poucos estabelecimentos privados de ensino, podem-se destacar, na região central, Brás (quatro escolas privadas) e República (oito); na zona sul, Marsilac (zero), Parelheiros (15) e Cambuci (15); na zona leste, Cidade Tiradentes (11), José Bonifácio (17) e Lajeado (19); na zona oeste da cidade, Anhanguera (12) e Jaraguá (14); e na zona norte, em 2007 não havia distritos que não tivessem ao menos 28 escolas privadas. Em 2018, a situação entre os distritos com baixa concentração de escolas privadas não mudou para os distritos citados acima, e somaram-se a eles apenas Sé (20), Parque do Carmo (21) e Guaianases (21).

Olhando para estes distritos sob a perspectiva da renda familiar de quem morava nessas regiões, o que eles têm em comum é que a maior parte destas famílias ganhava até cinco salários mínimos, sendo a faixa de renda entre dois e cinco salários mínimos sempre a maior em todos os distritos; a diferença estava no percentual de famílias que ganhavam abaixo disto: até meio salário mínimo, mais de meio até um salário mínimo e de um a dois salários mínimos. Os distritos com mais famílias nessa situação era Marsilac, onde 82% da renda familiar era de até cinco salários mínimos, seguido por Cidade Tiradentes, com 81,3%, Lajeado, com 80,7%, Parelheiros, com 79,1%, Anhanguera, com 77,3% e Guaianases, com 77,2%. Entre os distritos com poucas escolas privadas, mas onde residem famílias com melhor poder aquisitivo, tinha-se República, com 51,6%, Brás, com 57%, Pari, com 58,6%, e Sé, com 64%. Nesse quadro, o distrito Cambuci é a exceção, uma vez que a maior parte da renda das famílias estava entre mais de cinco a mais de 20 salários mínimos (58%).

Assim, buscando entender o número de escolas privadas na cidade de São Paulo por meio da renda das famílias, ficou mais nítido o fato de que há poucas escolas privadas em distritos cuja renda familiar agrupam em até cinco salários mínimos; e, no caso de regiões com muita concentração de escolas, onde a renda era mais variada, pode-se apontar para uma correlação entre a renda das famílias e o número de escolas privadas, uma vez que, na maior parte dos distritos analisados com essa característica, as famílias concentravam-se nas faixas de renda entre dois e dez salários mínimos. No entanto, percebeu-se que a variação da renda para estes últimos casos é bem alta.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a relação entre renda familiar e número de escolas privadas não é simples, uma vez que também foi possível observar distritos com famílias mais pobres e que estão nas faixas altas de concentração de escolas privadas, como é o caso de Jardim São Luís, Cidade Ademar e São Miguel Paulista. Isso prova que olhar apenas para as pontas da concentração de escolas privadas (distritos com as maiores e

menores concentrações) na capital paulista pode gerar uma narrativa pouco precisa da realidade das escolas privadas. No geral, considerando os 96 distritos da cidade, apenas um terço deles encontra-se entre as pontas analisadas. Há outros dois terços nas faixas intermediárias, tanto de número de estabelecimentos privados como de renda familiar.

Dessa forma, o que parece ser mais razoável assinalar, por meio dessa relação entre renda familiar de uma região e concentração de escolas privadas – e considerando o que se apresentou como ponto comum com a literatura especializada –, é que deve haver heterogeneidade de escolas privadas nos distritos, com valores de mensalidades diferentes e, por conseguinte, oferta de ensino de qualidade desigual. Destarte, a renda familiar em determinados distritos pode funcionar como um fator de ponderação no valor das mensalidades das escolas e na remuneração dos docentes desses estabelecimentos, mas, como fica claro com os dados acima, para uma parte dos distritos citados os valores baixos ou medianos da renda familiar não funcionaram como empecilho à existência do setor privado de ensino.

Além disso, ao se atentar para o crescimento da rede privada como um todo, percebe-se que esta cresceu majoritariamente onde já existiam escolas privadas; mas, como mostra o mapa de 2007, esse era o caso de muitos distritos na capital. Os distritos que mais cresceram foram Cidade Dutra (aumento de 36 escolas privadas), Campo Grande (35), Grajaú (35), Itaquera (33), Aricanduva (33), Itaim Paulista (31), Carrão (31), Rio Pequeno (29), Pirituba (28), Alto de Pinheiros (25), Vila Mariana (24), Sacomã (24), Vila Sônia (24), Tucuruvi (23), Casa Verde (23) e Mooca (22). No topo da lista dos distritos que mais aumentaram em quantidade de escolas privadas, destacam-se Cidade Dutra, Itaquera, Vila Mariana, Sacomã e Tucuruvi como distritos que já tinham muitas escolas privadas no início da série histórica. Todavia, as outras localidades mencionadas estavam nas faixas intermediárias de concentração de estabelecimentos privados de ensino e, ao mesmo tempo, não estavam entre os distritos com famílias com rendas muito altas, com exceção de Alto de Pinheiros.

Com isso, é possível notar que as escolas privadas estão muito espalhadas pela cidade de São Paulo e seu crescimento também não foi concentrado em regiões com famílias de alto poder aquisitivo. Isso pode ser um indício de que no Brasil o setor privado de ensino atende a famílias que não necessariamente auferem rendas mensais médias e altas.

Outro ponto importante é que o setor privado em São Paulo também cresceu de maneira diferente, caso se levem em consideração as etapas do ensino regular: creche, pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e anos finais e ensino médio. Isso é importante para

perceber as etapas educacionais que mais concentram postos de trabalho docente no setor privado.

Para clarear a análise, a Tabela 8, a seguir, mostra os dados de estabelecimentos destas etapas no setor privado para a cidade de São Paulo, comparando-os com os números do setor público.

Tabela 8 – Número de estabelecimentos escolares do setor privado e setor público* por etapa de ensino na cidade de São Paulo (2007-2018)

Etapa	2007		2010		2013		2016		2018	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
Creche	1.375	356	1.425	379	1.702	424	1.759	433	1.745	419
Pré-escola	1.636	727	1.675	614	1.910	541	1.937	582	1.932	594
Anos iniciais	1.190	1.100	1.384	1.165	1.356	1.192	1.333	1.187	1.326	1.193
Anos finais	835	1.097	929	1.172	958	1.214	962	1.203	962	1.187
Ensino médio	564	626	610	662	653	715	701	711	696	704

*Nesta tabela, o setor público é composto pelas escolas administradas em âmbito federal, estadual e municipal. Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

A soma das etapas no número de estabelecimentos apresentados na Tabela 8 não corresponde aos números expressos na Tabela 7. Isso acontece porque muitas escolas privadas oferecem mais de uma etapa educacional, podendo haver casos em que uma escola ofertou todas as etapas de ensino expressas acima, por isso um mesmo estabelecimento pode estar constando mais de uma vez na tabela, porém em etapas educacionais diferentes. Assim, não faria sentido utilizar uma linha para o total na Tabela 8, uma vez que seria um dado inexistente.

Olhando de modo geral os dados da tabela acima, o setor privado na capital paulista tem mais escolas que ofertam creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental que as redes do setor público; por outro lado, o setor público tem mais escolas que garantem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, isso não significa que as diferenças têm proporções iguais nas etapas. Portanto, vale um olhar mais detalhado em cada uma delas.

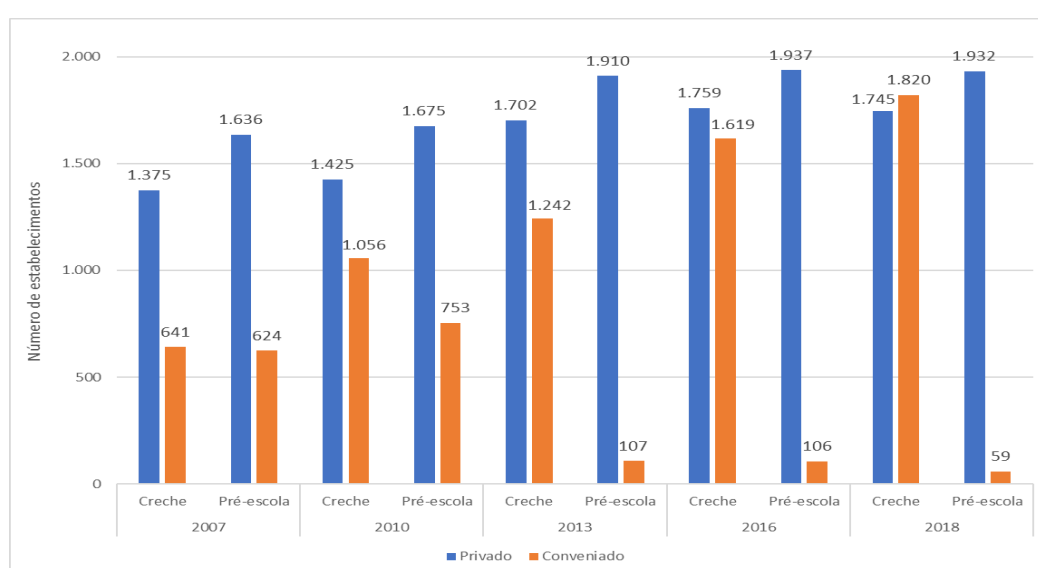
Começando pela educação infantil, percebe-se que é onde há maior diferença no número de estabelecimentos do setor público e do privado. Além disso, essa diferença foi

aumentando com o tempo. Nas creches, a diferença em 2007 era de 1.019 escolas a mais do setor privado; em 2018, no final da série histórica, eram 1.326. Já nas pré-escolas, em 2007 a diferença entre os setores era de 909 escolas a favor do setor privado. Na década seguinte, a diferença aumentou para 1.338. Assim, o setor público era até então muito insuficiente para atender à demanda por estas etapas, como especialistas e professores que atua, em tal segmento têm chamado a atenção.

Todavia, o setor público faz convênios com parte do setor privado para aumentar a oferta de matrículas. Como é possível ver no Gráfico 6, na cidade de São Paulo, no período analisado houve um grande contingente de escolas privadas e com finalidade não lucrativa que ofertaram vagas em creches e pré-escolas, recebendo financiamento público para tal.

O Gráfico 6 confirma que há grandes diferenças entre o número de creches e de pré-escolas conveniadas na série histórica, embora ambas tenham começado com número de estabelecimentos muito parecidos: 641 e 624, respectivamente. Nas creches, os estabelecimentos conveniados aumentaram 1.179, tendo com isso ultrapassado o setor privado em 2018, com 1.820 creches conveniadas. Porém, as pré-escolas conveniadas diminuíram em número de escolas, saindo de 753 em 2010 para apenas 107 em 2013. O setor público, da mesma forma, diminuiu no período, como mostra a Tabela 8, passando de 797 para 594 em 2018.

Gráfico 6 – Número de estabelecimentos privados e conveniados com o setor público que ofertam educação infantil na cidade de São Paulo (2007-2018)



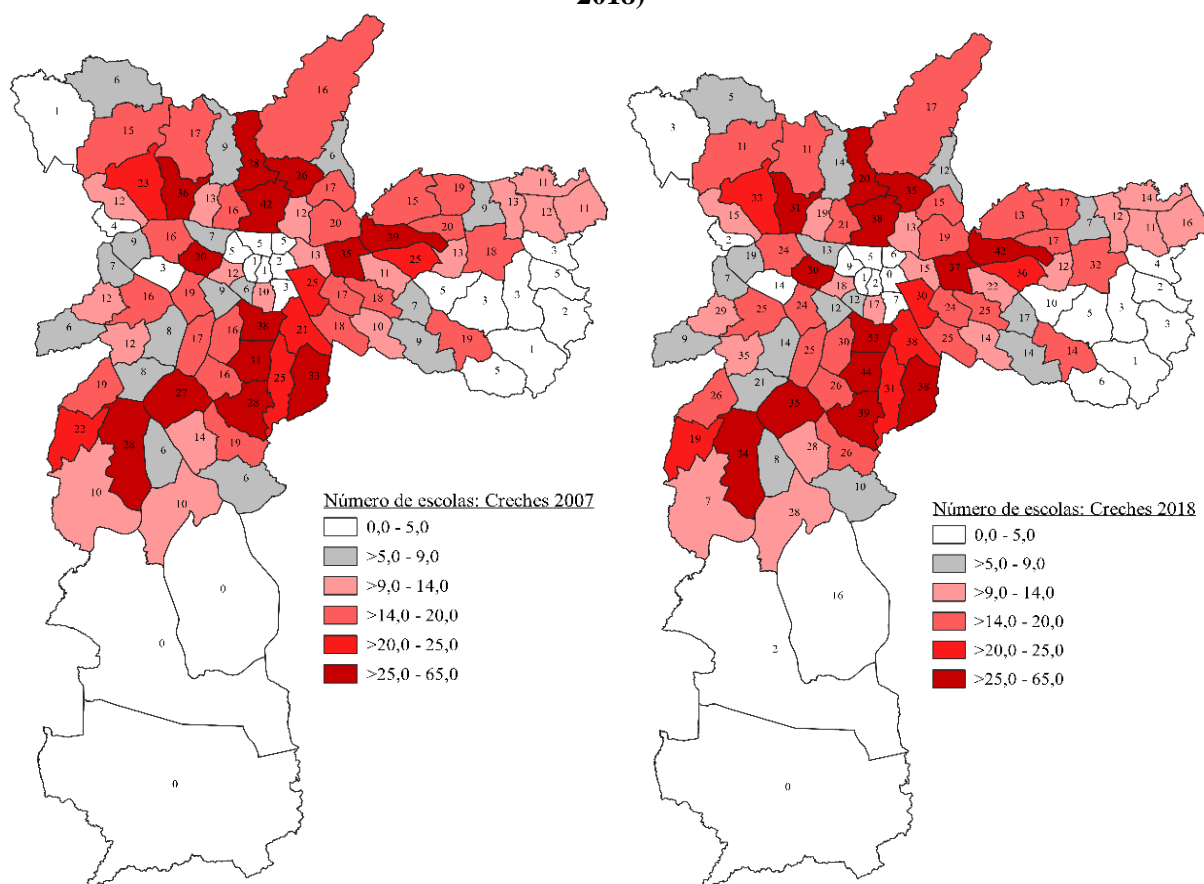
Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

A ampliação de oito para nove anos no ensino fundamental pode ser uma explicação para tal diminuição no número de pré-escolas conveniadas entre os anos de 2010 e 2013, observada no Gráfico 6. A Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), ao mesmo tempo que instituiu o ensino fundamental de nove anos, diminuiu o número de anos em que os alunos ficavam na pré-escola, ocasionando a diminuição nas matrículas e escolas desta etapa. Para o setor privado, onde algumas instituições ofertavam educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no mesmo estabelecimento, a transição de alunos a partir dos 6 anos para os anos iniciais não foi difícil. No entanto, para o setor público, em que muitas famílias precisariam trocar o filho de estabelecimento, o período de transição demorou mais e as redes públicas tiveram até o ano de 2010 para se adequar à então nova legislação.

Ainda explicando essas diferenças, o fato de a etapa de pré-escola ter-se tornado obrigatória e de isso ser um direito subjetivo também pode ter ajudado nessa diminuição de pré-escolas conveniadas, de forma que o Estado assumiu a ampliação da pré-escola, por ser imperativa, e repassou o atendimento em creches para o setor privado via convênio.

Para trazer uma discussão do ponto de vista da localização das creches e pré-escolas na cidade de São Paulo, o Mapa 3, a seguir, apresenta a concentração destas etapas por distrito da cidade para os anos de 2007 e 2018, mostrando também a quantidade de creches do setor privado para cada distrito.

Mapa 3 – Comparativo entre as creches privadas na cidade de São Paulo por distrito (2007 e 2018)



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018a, 2018b).

O que os mapas mostram é que, em geral, aumentou o número de creches nos distritos onde já havia significativa concentração de escolas ofertando esta etapa. É o caso de Vila Sônia (aumentou 23), Cidade Dutra (18), Ipiranga (17), Rio Pequeno (15) e Vila Mariana (15), por exemplo. Também é possível observar que os distritos que tiveram crescimento mais expressivo foram os que circundam o centro da cidade, ou seja, distritos que concentram mais famílias com renda intermediária (entre dois e dez salários mínimos)⁶⁶ e, em alguns casos, renda mais elevada.

Na ponta dos distritos com mais escolas privadas que ofertam creche, para o ano de 2018 observam-se os casos de Vila Mariana (com 53 creches), Saúde (44), Penha (42), Jabaquara (39) e Ipiranga (38); do outro lado, têm-se os distritos de Marsilac e Brás, sem nenhuma creche privada, Iguatemi (uma), República (uma), Parelheiros (duas) e Sé (duas). Nestes últimos casos, misturam-se distritos centrais e distritos próximos às divisas com os municípios ao redor.

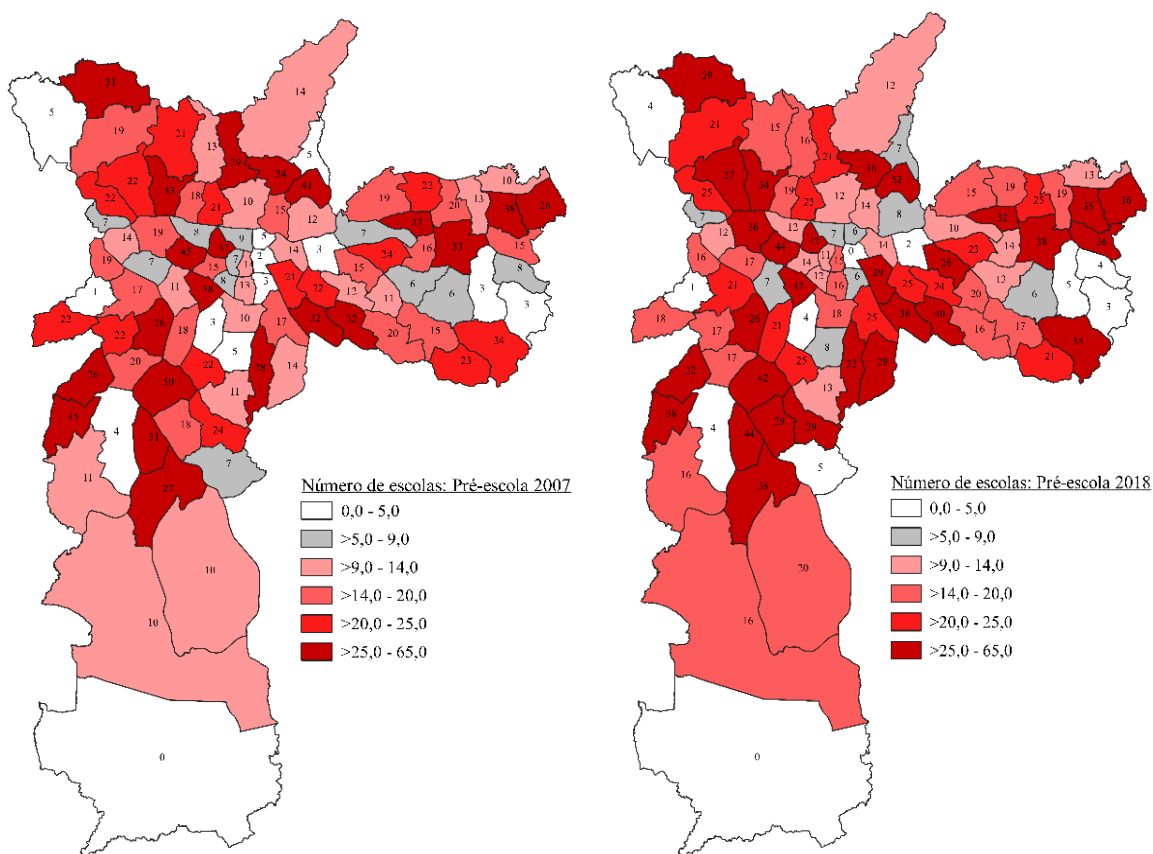
⁶⁶ A definição das classes estabelecidas no mapa foi feita por meio do cálculo de percentis da amostra.

Além disso, há alguns casos de distritos em que diminuiu o número de creches; no total, 20 distritos perderam creches privadas. Os distritos onde a diminuição foi maior: Mandaqui (perdeu oito creches), Brasilândia (seis), São Mateus (cinco) e Freguesia do Ó (cinco). Em geral, percebe-se que a retração não foi grande se comparada ao crescimento em outras localidades.

No caso das pré-escolas privadas, o setor privado teve na série histórica, em média, três vezes o número de estabelecimentos do setor público, e sua oferta passou a ser feita em cerca de 300 novas escolas em todo o período analisado. Em 2018, havia 1.932 escolas privadas que atendiam a essa etapa educacional na cidade de São Paulo. O período no qual houve maior aumento desta etapa nesse setor foi de 2010 para 2013, com 235 novos estabelecimentos. O único período em que houve diminuição no número de estabelecimentos de pré-escola foi de 2016 a 2018, quando cinco escolas foram fechadas.

O Mapa 4, a seguir, mostra como ocorreu o aumento de pré-escolas entre os anos de 2007 e 2018, por distrito da capital paulista.

Mapa 4 – Comparativo entre as pré-escolas privadas na cidade de São Paulo por distrito (2007 e 2018)



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018c; 2018d).

De maneira geral, o que se percebe acima é que a cidade passou a ter mais distritos com coloração mais avermelhada, o que significa mais pré-escolas privadas, conforme já se salientou na Tabela 8. Apenas observando os dados de 2018, as regiões que mais concentravam pré-escolas privadas eram Vila Medeiros (52), Jardim Paulista (47), Socorro (44), Perdizes (44), Santa Cecília (42) e Santo Amaro (42). Nesse grupo, Jardim Paulista, Perdizes e Santa Cecília estão localizados próximo ao centro da capital. Já Vila Medeiros, Socorro e Santo Amaro são regiões um pouco mais afastadas da região central.

Em relação ao crescimento da etapa no setor privado, entre os distritos onde mais se percebe aumento de pré-escolas têm-se Lajeado (21 novas pré-escolas), Sacomã (15), Iguatemi (14), Socorro (13), Vila Formosa (12), Campo Grande, Carrão, Cidade Dutra e Vila Medeiros, todos com 11 novas pré-escolas, Alto de Pinheiros, Grajaú, Itaim Paulista, com dez novas pré-escolas. Todos esses distritos, com exceção do Itaim Paulista, tinham mais de 20 escolas que ofertavam essa etapa, sendo a Vila Medeiros, com 52 escolas com pré-escolas, o que mais possuía estabelecimentos, e o Itaim Paulista, com 17, o distrito com menos escolas entre as regiões que aumentaram significativamente o número de novas pré-escolas. Esses distritos são, em sua maioria, localizados em regiões distantes do centro. No caso das pré-escolas, assim como aconteceu com as creches, as regiões onde houve maior aumento de estabelecimentos possuíam, em 2007, entre dez (Itaim Paulista) e 41 (Vila Medeiros) escolas onde se ofertavam vagas em pré-escola. Assim, nas regiões descritas acima já havia um número significativo dessas instituições privadas.

Outro dado que chama a atenção nos mapas é o aumento de distritos com mais de 29 estabelecimentos de pré-escola privados na zona leste da cidade: ao todo, foram 16 distritos dessa zona com tal característica em 2018. Nesta zona, apenas quatro distritos têm até seis escolas de pré-escola.

No período analisado, os distritos onde havia menos pré-escolas eram Marsilac (nenhuma), Brás (nenhuma) e Rio Pequeno (uma). Em 2018, os distritos que tinham entre mais de uma e oito pré-escolas privadas eram: Tatuapé (duas), Cidade Tiradentes (três), Moema (quatro), Jardim São Luiz (quatro), Anhanguera (três), Guaianazes (quatro), José Bonifácio (cinco), Pedreira (cinco), Pedreira (cinco), Cambuci (seis), Pari (seis), Parque do Carmo (seis), Jaçanã (seis), Jaraguá (sete), Bom Retiro (sete), Pinheiros (sete), Saúde (sete) e Vila Maria (oito). Esses distritos são bastante diferentes entre si, tanto em

localização como economicamente; o que há de comum entre eles é o pequeno número de escolas privadas com pré-escolas desde o início da série histórica.

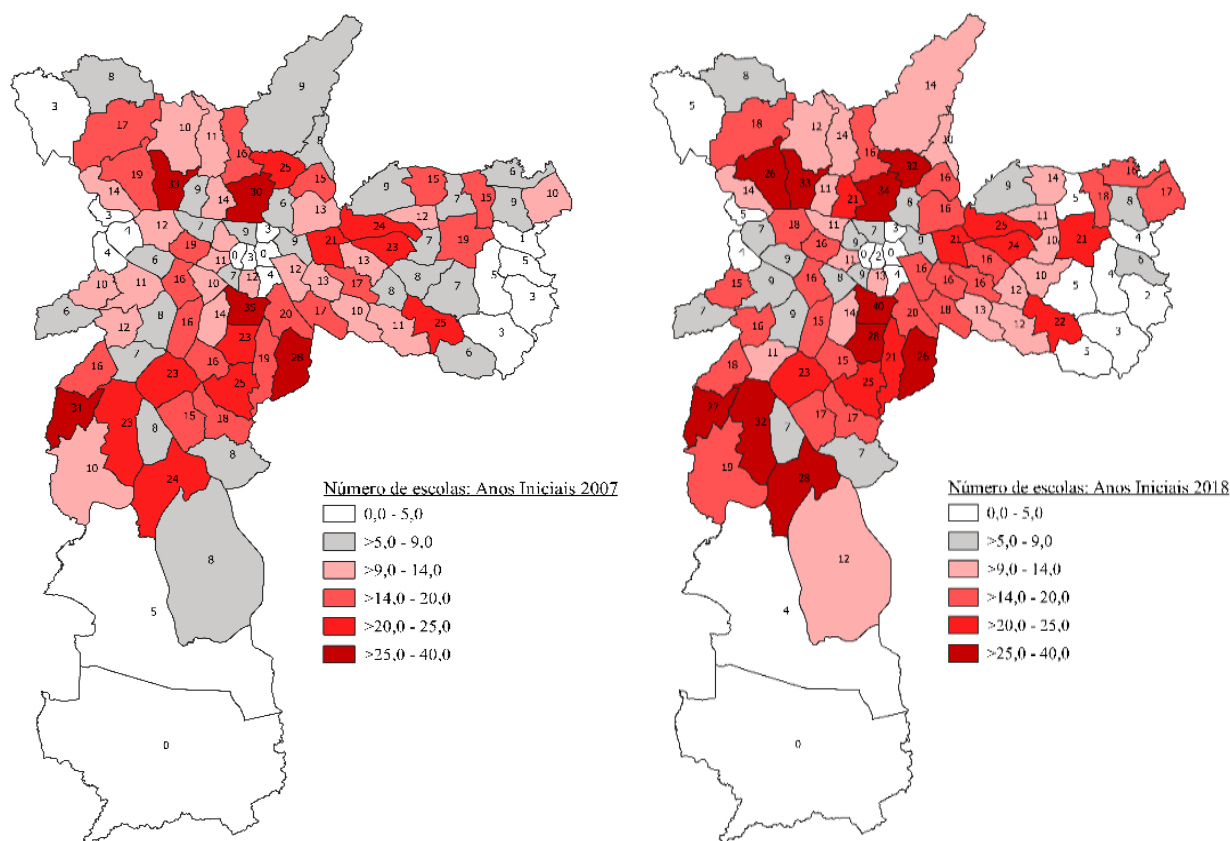
Dentre os distritos onde mais diminuiu o número de estabelecimentos privados de pré-escolas tem-se Freguesia do Ó (nove escolas fechadas), Mandaqui (oito), Santo Amaro (oito), Capão Redondo (sete), Brasilândia (seis) e Vila Sônia (cinco). Nessas regiões sobraram 42 escolas, como no caso de Brasilândia, com 15 escolas em 2018, e Santo Amaro, um dos distritos mais abastecidos de escolas privadas dessa etapa. Ou seja, não eram lugares pouco providos de escolas privadas que ofertavam pré-escolas; ao contrário, diminuiu o número de estabelecimentos onde já havia muitos; assim, essa redução pode ter resultado da competição entre as próprias escolas dos bairros.

Passando para os dados dos anos iniciais do ensino fundamental, o que se observou na Tabela 8 foi que, no geral, esta etapa do setor privado aumentou em 194 novos estabelecimentos; porém, é importante notar que o crescimento só se deu de 2007 a 2010. Depois disso, em todos os períodos o setor diminuiu a quantidade de estabelecimentos que ofereciam os anos iniciais; com isso, de 2010 a 2018 o setor teve uma redução total de 58 estabelecimentos em toda a cidade.

Em comparação com o setor público, embora esta etapa no setor privado ainda tivesse mais estabelecimentos em toda série histórica, pela Tabela 8 fica claro que a diferença entre os setores nos anos iniciais do ensino fundamental não foi tão significativa quanto se mostrou na educação infantil, em especial em creches. Em 2018, a diferença de estabelecimentos entre o setor público e o privado que ofertavam anos iniciais foi de 133 escolas.

A seguir, os mapas de estabelecimentos que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental em 2007 e 2018.

Mapa 5 – Comparativo entre os estabelecimentos privados de ensino fundamental anos iniciais na cidade de São Paulo por distrito da capital (2007 e 2018)



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018e; 2018f).

O comparativo acima indica os distritos onde houve aumento da rede privada que oferta os anos iniciais do ensino fundamental em 2007 e 2018.

Em uma primeira observação, percebe-se que o mapa de 2018 tem regiões com mais tons de vermelho do que o de 2007, representando o crescimento averiguado nos dados da Tabela 8. No entanto, quando se notam as extremidades e o núcleo central da cidade, encontram-se regiões com baixa densidade de estabelecimentos privados de ensino fundamental anos iniciais, ou mesmo sem nenhum estabelecimento privado. Em 2018, este é o caso de Brás (zero), Marsilac (zero), República (zero), Cidade Tiradentes (dois), Sé (dois), Iguatemi (dois), Pari (três), Lajeado (três), Cambuci (quatro), José Bonifácio (quatro), Parelheiros (quatro), Anhanguera (cinco). A maior parte dessas regiões com poucas escolas está localizada no centro da cidade e no extremo da zona leste.

Nos dois mapas sobre os estabelecimentos de ensino fundamental anos iniciais, o aumento do setor privado pode ser facilmente verificado quando se observa o entorno da região central da cidade, no começo das zonas que a dividem. Os distritos que mais tinham escolas privadas em 2018 eram: Vila Mariana (40), Santana (34), Freguesia do Ó (33), Jardim São Luís (32), Tucuruvi (32), Saúde (28), Sacomã (26) e Penha (25). Para o ano de 2007, novamente os mesmos encabeçam a lista.

Em termos do aumento no número de estabelecimentos, estão no topo da lista Jardim Helena (aumento de dez estabelecimentos), Jardim São Luís (nove), Jardim Ângela (nove), Tucuruvi (sete), Pirituba (sete), Casa Verde (sete), Itaim Paulista (sete), Lapa (cinco), Saúde (cinco), Rio Pequeno (cinco) e Tremembé (cinco). Alguns desses distritos já figuravam em 2007 como regiões com muitas escolas privadas de ensino fundamental anos iniciais, como é o caso de Vila Mariana (35), Tucuruvi (25), Jardim São Luís (23) e Saúde (23). Naquele mesmo ano, outras regiões estavam no meio da escala do Mapa 3, como é o caso de Pirituba (19), Lapa (12), Casa Verde (14). Mais abaixo na lista de 2007 tinha-se Itaim Paulista (dez), Jardim Ângela (dez), Rio Pequeno (dez) e Tremembé (nove).

Com poucas escolas havia apenas Jardim Helena, com seis escolas em 2007; como houve aumento de dez escolas no período, em 2018 passou para o meio da escala no mapa. Ao olhar a localização desses distritos, percebe-se que a maioria está no começo das zonas, como supracitado, com alguns casos afastados do centro, ao sul da cidade, como Jardim Ângela e Jardim São Luís.

Para a situação inversa, as regiões nas quais diminuiu o número de estabelecimentos que tinham vagas nos anos iniciais eram regiões onde se encontrava alta densidade de estabelecimentos desta etapa. Mas, em regiões mais afastadas como Capão Redondo, que diminuiu quatro escolas, mesmo assim continuou havendo 27 estabelecimentos de anos iniciais em 2018. A mesma situação ocorreu com São Mateus, na zona leste, que diminuiu três escolas e passou a ter 22 estabelecimentos. No mesmo sentido, porém mais perto da região central, Perdizes também diminuiu em três escolas, passando a 16 estabelecimentos em 2018.

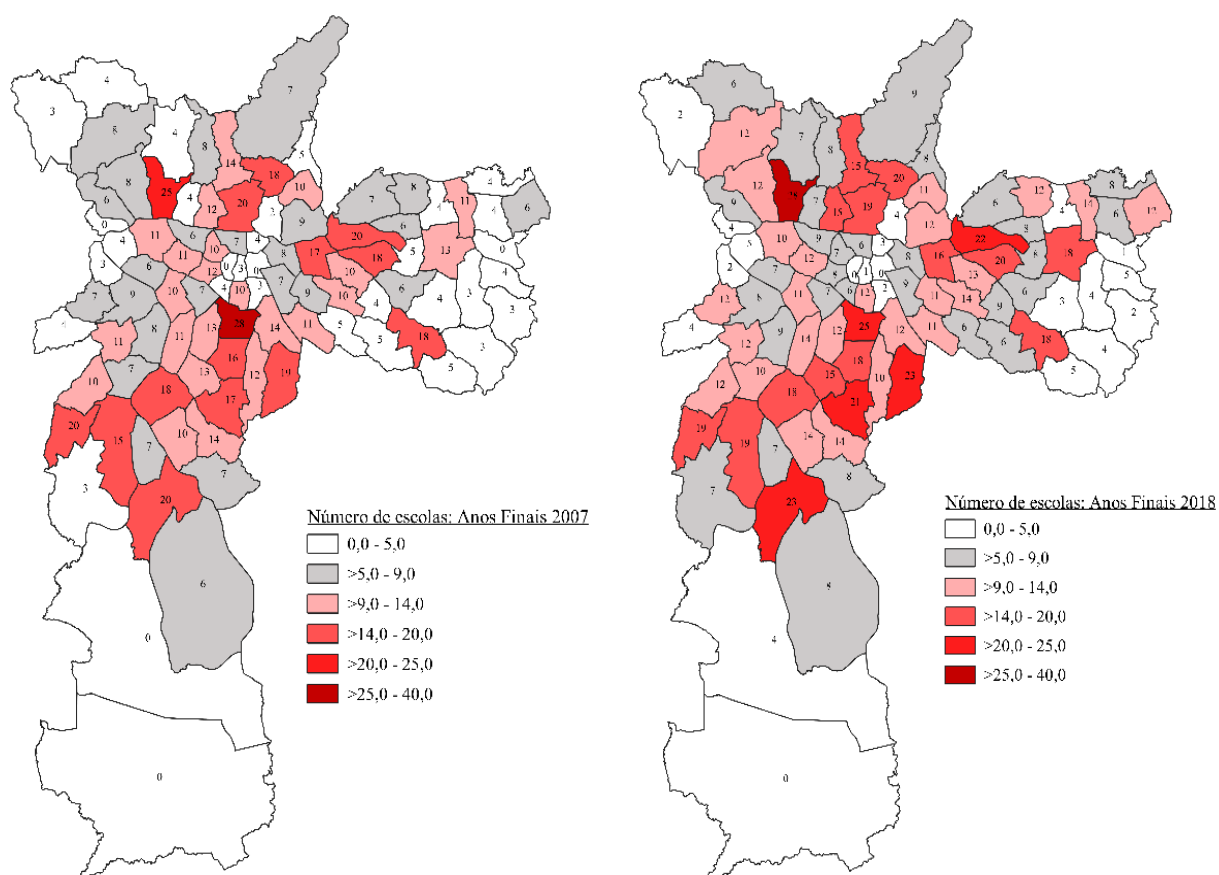
Ainda sobre o ensino fundamental, o foco agora é nos anos finais da etapa. Como apresentou a Tabela 8, o número de estabelecimentos aumentou 127 em todo o período. Mas esse crescimento não foi suficiente para superar o número de estabelecimentos do setor público, que também teve aumento de 90 escolas no período, terminando 2018 com 1.187 escolas, enquanto o setor privado terminou a série histórica com 962.

O aumento de escolas privadas dos anos finais foi praticamente o mesmo dos anos iniciais (133), como apontado, e abaixo do que cresceram as etapas da educação infantil no período. Comparando os níveis educação infantil e ensino fundamental, percebe-se que o primeiro aumentou em 666 estabelecimentos e o segundo, apenas 260. Isso aponta para a possibilidade, levantada pela literatura especializada, de que o setor privado tenha tido mais espaço para crescer nas etapas onde o setor público tinha baixa inserção (CURI; MENEZES-FILHO, 2010), embora o crescimento de estabelecimentos privados de ensino fundamental não seja pequeno.

Ainda, como mostra a Tabela 8, nos anos finais o setor público tinha mais estabelecimentos que o privado. Entre 2007 a 2010, o setor público nos anos finais cresceu em 94 novas escolas; vale notar que, diferentemente do que ocorreu nos anos iniciais, nos finais não houve diminuição nos anos da série histórica, ainda que de 2016 a 2018 o número de estabelecimentos tenha permanecido o mesmo.

O mapa a seguir mostra as diferenças entre os distritos nos anos de 2007 e 2018.

Mapa 6 – Comparativo entre os estabelecimentos privados de ensino fundamental anos finais na cidade de São Paulo por distrito da capital (2007 e 2018)



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018g; 2018h).

O primeiro importante ponto de análise é que o número de escolas privadas que oferecem vagas nesta etapa, por distrito, é menor do que nas outras etapas estudadas até aqui, o que gerou diferenciação nas cores do mapa. Um exemplo: para o ano de 2018, havia 53 creches e 40 escolas de ensino fundamental anos iniciais na Vila Mariana, ou, ainda, 58 escolas com pré-escolas na Vila Medeiros. Já o distrito com mais escolas de anos finais do ensino fundamental para o mesmo ano foi Freguesia do Ó, com 28 escolas. Com isso, percebe-se uma diferença significativa entre as etapas no setor privado. Na escala dos mapas, apenas uma região está com a cor de maior número de escolas privadas em cada ano, em 2007: Vila Mariana (28 escolas em 2007), e no último ano, como já citado, Freguesia do Ó. Dessa forma, nos mapas dos anos finais as cores mais comuns são cinza (cinco a nove escolas por distrito) e rosa (nove a 14 escolas).

Ainda sobre os distritos com mais escolas privadas de anos finais do ensino fundamental, em 2007 havia Vila Mariana (28), Freguesia do Ó (25), Cidade Dutra (20), Penha (20), Capão Redondo (20) e Santana (20). Já no final da série histórica, em 2018, havia os distritos de Cidade Dutra (23), Sacomã (23), Penha (22), Jabaquara (21), Tucuruvi (20) e Vila Matilde (20). Observa-se, então, que quatro distritos se mantiveram no topo da lista; os outros – Sacomã, Tucuruvi, Vila Matilde e Jabaquara – em 2007 estavam também logo abaixo das primeiras posições. Assim, percebe-se que não houve alterações nas posições entre os distritos no número de escolas privadas dos anos finais, ou seja, a situação é semelhante às demais etapas analisadas. Para além desses distritos, em 2007 também figuravam no topo Santo Amaro e São Mateus, regiões que mantiveram 18 escolas privadas em todo o período.

Do ponto de vista das zonas da capital, os primeiros distritos da zona sul e da zona leste são os que acumularam, no período, maior densidade de escolas privadas de anos finais; de outro lado, assim como nos anos iniciais, o extremo das zonas e a região central são os locais onde menos houve presença desta etapa educacional do setor privado em São Paulo.

Nesse sentido, os distritos que não tinham escolas privadas desta etapa em 2007 eram: Jaraguá, Parelheiros, Lajeado, Brás, Marsilac e República. Entre aqueles que contavam com poucas escolas, tinha-se Vila Guilherme (duas escolas), Jardim Ângela (três), Iguatemi (três), José Bonifácio (três), Anhanguera (três), Cambuci (três), Cidade Tiradentes (três), Jaguaré (três) e Sé (três). Em 2018, continuaram sem escolas privadas desta etapa: Brás, Marsilac e República. Após esse grupo, vêm os distritos com poucas escolas, como

Lajeado (um), Sé (um), Anhanguera (dois), Cambuci (dois), Cidade Tiradentes (dois), Jaguaré (dois).

As regiões que mais aumentaram o número de escolas privadas dos anos finais foram Itaim Paulista (seis escolas), Aricanduva (cinco), Rio Pequeno (cinco), Itaquera (cinco), Jaraguá (quatro), Parelheiros (quatro), Jardim Ângela (quatro) e Jardim Helena (quatro). Nesses casos, exceto a região de Itaquera, que tinha 13 escolas e aumentou para 18, no período de análise, os outros distritos tinham poucas escolas ou nenhuma. Essa é uma situação diversa do que se observou nas etapas educacionais anteriores, em que os maiores aumentos de escolas privadas se deram nos distritos onde já havia um número considerável de estabelecimentos privados de ensino.

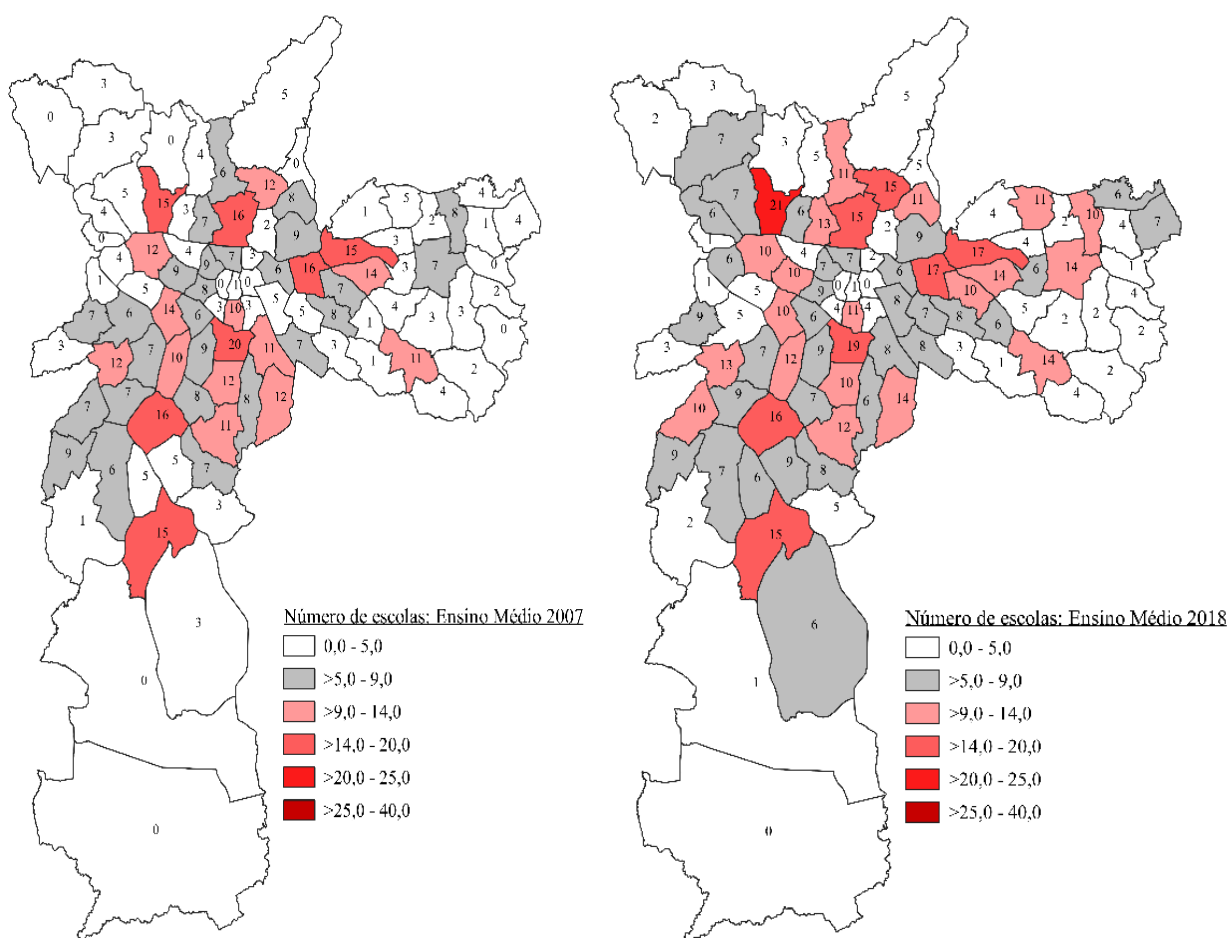
De outra forma, os distritos onde diminuiu o número de escolas do setor privado dos anos finais do ensino fundamental foram: Consolação (perdeu quatro escolas privadas), Santa Cecília (três), Vila Mariana (três), Cursino (dois) e Ipiranga (dois). Esse primeiro grupo de distritos enquadrava-se nos anos do estudo como de regiões com média densidade de estabelecimentos escolares do setor privado para os anos finais. No entanto, há um segundo grupo onde também houve diminuição desses estabelecimentos e que já tinham como característica apresentar poucas escolas desse tipo, como é o caso dos distritos Sé (perdeu duas escolas privadas), Cambuci (uma), Cidade Tiradentes (uma) e Jaguaré (uma). Dessa forma, percebe-se que a diminuição de escolas afetou regiões que não tinham “tradição” em ter essas escolas.

No ensino médio, o número de escolas privadas do setor privado também foi menor em relação aos estabelecimentos públicos. No entanto, nessa perspectiva comparativa, as diferenças no final da série histórica não são muito significativas. O setor público terminou 2018 com 704 escolas que ofertavam ensino médio, enquanto o setor privado fechou com 696: apenas oito escolas de diferença entre o setor público e o privado na capital paulista. Isso acontece porque o crescimento do setor privado também foi maior no período de análise: enquanto este aumentou em 132 estabelecimentos, no setor público o aumento foi de apenas 78.

No entanto, quando se compara o ensino médio privado com as outras etapas educacionais do mesmo setor, percebe-se que este é o que menos possui estabelecimentos. Em 2018, em termos percentuais, havia cerca de 150% mais creches privadas na cidade de São Paulo do que ensino médio, 177% mais pré-escolas, 90% de escolas a mais nos anos iniciais e 38% nos anos finais.

Observando de forma mais atenta o crescimento do setor privado, este se deu quase homogeneamente entre 2007 e 2016. Nos períodos de destaque na Tabela 8, percebe-se que de 2007 a 2010 o setor cresceu em 46 estabelecimentos, de 2010 a 2013 foram mais 43 novas escolas, e de 2013 a 2016, mais 48. De 2016 a 2018, o número de escolas diminuiu em cinco estabelecimentos, fechando a série histórica com 696, como citado. No Mapa 7, abaixo, pode-se observar melhor onde ocorreu esse crescimento.

Mapa 7 – Comparativo entre os estabelecimentos privados de ensino médio na cidade de São Paulo por distrito da capital (2007 e 2018)



Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018i).

O que se percebe nos mapas acima, quando comparados com os das outras etapas, é que há mais regiões com partes em branco (até cinco estabelecimentos) e em cinza (de seis a nove escolas). Além disso, em ambos os anos apresentados não há distritos na última faixa, entre 25 ou mais estabelecimentos, e há apenas um distrito, Freguesia do Ó, com 21 escolas em 2018, que estava na penúltima faixa (entre 20 a 25 escolas).

Neste mesmo ano, na faixa média entre 14 a 20 escolas temos os distritos de Vila Mariana (19 escolas), Tatuapé (17), Penha (17), Santo Amaro (16), Cidade Dutra (15), Tucuruvi (15), Vila Matilde (14), Sacomã (14), São Mateus (14) e Itaquera (14). Como se observa, são regiões espalhadas pela cidade, mas não estão nos extremos – assim como aconteceu com os dados apresentados nos anos finais do ensino fundamental. Em 2007, no começo da série histórica, com as exceções de Tucuruvi e Sacomã, que entraram nos primeiros lugares da lista, e de Pinheiros, que saiu do topo, todos os distritos mencionados para os dados de 2018 fulguravam entre as regiões com mais escolas privadas de ensino médio. Assim, não houve alterações nas regiões da cidade onde havia maior número de estabelecimentos do ensino médio.

Ademais, parte do crescimento das escolas privadas que ofertavam ensino médio se deu nas regiões mencionadas, como Itaquera (aumentou em sete escolas) e Freguesia do Ó (seis escolas novas). As outras regiões com maior aumento de escolas foram: Casa Verde (seis), Ermelino Matarazzo (seis), Mandaqui (cinco), Aricanduva (cinco), Jaçanã (cinco) e Campo Grande (quatro). Exceto Itaquera e Freguesia do Ó, em 2018 todos esses distritos estavam na faixa entre nove e 14 estabelecimentos privados de ensino médio, ou seja, já existiam algumas escolas e, no período, passou-se a ter mais concorrência nesta etapa nas regiões; com a exceção de Jaçanã, que aumentou de nenhuma escola privada para cinco.

Nesse cenário, olhando para os distritos sem escolas privadas de ensino médio, tinha-se, em 2007, Brás, Marsilac, República, Jaraguá, Lajeado, Parelheiros, Anhanguera, Cidade Tiradentes, Brasilândia e Jaçanã. Em 2018, apenas Brás, Marsilac e República mantiveram-se sem escolas desse tipo, uma vez que Jaraguá, Lajeado e Parelheiros aumentaram em uma unidade privada de ensino médio, e Anhanguera e Cidade Tiradentes aumentaram para dois novos estabelecimentos. Em geral, nenhum desses distritos alterou a colocação entre as regiões com menos escolas privadas dessa etapa.

Pelos dados de estabelecimentos examinados até aqui, pôde-se compreender que parte importante do crescimento das escolas privadas se deu onde já havia certa “tradição” de escolas privadas no local, como é o caso apontado por Dantas (2018), quando estudou as escolas privadas da zona leste da cidade. A autora mostra que a existência de escolas privadas na região não é apenas resultado de um processo econômico de expansão das rendas familiares, mas também um fator histórico: muitas das escolas privadas da região fazem parte do processo social e político de formação dos bairros e até hoje continuam influenciando e sendo influenciadas pela dinâmica social da área (DANTAS, 2018). Ao mesmo tempo, isso

não significa que o aumento de escolas não tenha gerado implicações no mercado educacional na área estudada pela autora, e também nos outros distritos.

Em geral, o que os dados deste tópico mostraram é que houve espaço na maior parte das zonas de São Paulo para aumento da rede privada, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, parte-se para o capítulo de análise do perfil e da remuneração dos professores da rede privada da cidade de São Paulo, trabalhadores dos estabelecimentos de ensino que foram destacados neste capítulo.

4 PERFIL E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BRASIL E CIDADE DE SÃO PAULO

O objetivo deste capítulo é discutir, em âmbito geral, a remuneração dos professores da rede privada no Brasil e na cidade de São Paulo. Na primeira parte, apresentam-se artigos acadêmicos que abordaram o tema, destacando os objetivos dos autores, as análises sobre o perfil dos docentes do setor privado e os dados utilizados para o cálculo da remuneração destes profissionais. Na segunda parte, atenta-se para os dados nacionais da rede privada para o ano de 2016; para tanto, utilizam-se as bases de dados do Censo Escolar, da Pnad e da Rais, com o fim de observar as diferenças entre elas, garantir um panorama geral do tema e entender quais tipos de informações as fontes de dados podem oferecer. Na terceira parte, o tema é o perfil e a remuneração dos professores da rede privada da cidade de São Paulo. Os dados e fontes são os mesmos utilizados na segunda parte do capítulo, porém, comparam-se os anos de 2007 e 2018 para o perfil dos professores da rede privada de educação básica, chamando a atenção para as mudanças ocorridas no período; e os anos de 2007 e 2016 para o perfil dos professores ocupantes dos postos de trabalho no setor privado do ensino regular e sua remuneração.

4.1 Revisão da literatura sobre salário de professores da rede privada

A remuneração de professores da educação básica tem atraído a atenção de pesquisadores nos últimos anos (ALVES; PINTO, 2011; ALVES; SONOBE, 2018; CAMARGO; ALVES; BOLLMANN, 2018; CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009; CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014; JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016; MORICONI, 2008; PINTO, 2009).

A primeira explicação para isso reside no fato de que a remuneração dos professores é uma temática intimamente ligada à qualidade da educação, de forma que, para alguns autores, há uma relação positiva entre maiores salários e melhor formação dos alunos, uma vez que os professores são aqueles que estão na ponta das políticas públicas educacionais. Uma segunda explicação diz respeito às condições de trabalho dos professores; alguns trabalhos apontam para os baixos valores praticados como um descaso com a profissão e com os objetivos do ensino.

Outra explicação está calcada no fator econômico do investimento público em educação, afinal, a remuneração dos docentes representa um montante significativo dos recursos destinados à Educação. Com isso, entender como se dá o pagamento de professores e seus valores é, ao mesmo tempo, entender como está sendo feita boa parte do investimento em educação no país.

E há um quarto fator: o interesse de pesquisadores em observar a capacidade dos salários de professores em atrair e reter bons profissionais para a carreira do magistério, uma vez que a valorização salarial de determinada profissão é um bom “termômetro” para que egressos do ensino médio a escolham, já que saberão que a profissão lhes garantirá uma vida financeira estável.

Para além destes interesses de pesquisadores no estudo da temática, uma particularidade dos trabalhos é que a maior parte se debruça sobre a remuneração dos professores das redes básicas públicas, sendo encontrados poucos trabalhos sobre o perfil e a remuneração dos professores das redes privadas Brasil afora. Assim, pouco se discute sobre o perfil desses professores, como é definida a forma do pagamento salarial deles e os valores de sua remuneração no setor privado.

Talvez, uma explicação para isso seja o tamanho do contingente de professores da rede privada no Brasil. A Tabela 9 apresenta dados de professores trazidos pelo Censo Escolar, por administração, no período entre 2007 e 2018.

Tabela 9 – Distribuição total de docentes na educação básica por tipo de administração no Brasil (2007-2018)

Administração	2007		2010		2013		2016		2018	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Federal	12.091	0,6	17.225	0,8	25.388	1,1	34.642	1,4	36.314	1,4
Estadual	623.697	31,3	664.979	30,3	738.325	30,8	645.795	25,6	652.032	25,3
Municipal	959.593	48,2	1.063.097	48,4	1.123.729	46,9	1.284.810	50,9	1.335.305	51,7
Rede conveniada	68.351	3,4	116.236	5,2	103.882	4,3	121.570	4,8	107.093	4,1
Privada	329.102	16,5	335.364	15,3	405.304	16,9	437.771	17,3	451.515	17,5
Total	1.992.834	100	2.196.901	100	2.396.628	100	2.524.588	100	2.582.259	100

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Como mostra a tabela, o número de professores da rede privada é menor se comparado ao da rede estadual e da municipal. Em 2007, com 330 mil professores, representava 16,5%

de todo o quadro docente do país. Ao final da série histórica, tendo aumentado cerca de 122.500 professores, a rede privada concentrava 17,5% de todos os docentes no Brasil. Em termos de crescimento percentual, a rede privada cresceu 37% na década, sendo 33% até 2016.

Ainda sobre os valores da tabela acima, observa-se que nos últimos anos, de 2016 a 2018, o número de contratações na rede privada diminuiu, podendo esta ser uma das representações do recuo no poder de compra de quem acessou a escola privada no período. Vale lembrar a Tabela 1 desta tese, quando se viu que de 2016 a 2018 houve perda de quase 340 mil matrículas no setor privado; com isso, a partir da série histórica observada, os dois últimos anos representam o período com menor crescimento do número de docentes no setor.

Assim, pode ser que o pequeno número de produções sobre a remuneração dos docentes da rede privada reflita a menor proporcionalidade que os professores desse setor têm em relação às outras redes, em especial as municipais e estaduais. No mesmo sentido, também não é muito comum encontrar trabalhos a respeito da remuneração e do perfil dos professores das redes federais e das escolas privadas conveniadas com o Estado. Cabe ressaltar que alguns trabalhos usam os dados e valores de remuneração dos professores do setor privado como forma de comparação com o que ocorre no setor público, diminuindo ainda mais os trabalhos que exploram a configuração e os valores recebidos por docentes no setor privado.

O trabalho de Barros, Mendonça e Blanco (2001) vai no sentido dessa comparação. Com o objetivo de analisar o salário dos professores de ensino fundamental público no país – que consideram o segmento de trabalhadores mais importante do setor, devido ao número significativo –, os autores adotaram a comparação como forma de se aproximar do tema. Para tanto, usaram como parâmetros de exame os dados dos docentes da rede privada, empregados do setor privado e outras profissões dentro do setor público. A fonte de dados foi a Pnad coletada ao longo do período 1977-1999. A análise do perfil de professores foi feita por meio das informações do Censo Escolar de 1999 e do Censo do Professor de 1997.

Para delimitar o perfil dos professores dentro do estudo, Barros, Mendonça e Blanco (2001) levaram em consideração, resumidamente, as seguintes características: escolaridade, idade, gênero, cor e localização geográfica. A jornada de trabalho semanal ou mensal não entrou no cálculo. Para fazer as comparações com a média, os autores utilizaram a ideia de um professor-padrão. No modelo criado, esse professor-padrão foi uma mulher, com 30 anos de idade, residente em grandes municípios no interior da Região Sudeste, com formação em nível médio.

Com isso, concluíram que a média da remuneração para os professores da rede privada do ensino fundamental em 1999 era de R\$ 502, correspondentes, em valores atualizados para janeiro de 2019 pelo INPC/IBGE, a R\$ 1.793. Uma grande diferença percebida pelo estudo foi que os docentes com vínculo trabalhista pela CLT recebiam aproximadamente o triplo em relação aos docentes sem carteira de trabalho assinada; os primeiros eram remunerados em R\$ 612 (em termos atualizados, R\$ 2.186) e os sem carteira assinada, R\$ 233 (atuais R\$ 832,56).

Sobre a relação entre os setores, Barros, Mendonça e Blanco (2001, p. 14) afirmam:

Finalmente, a comparação entre professores do setor público e do setor privado não mostra diferenças quando usamos como critério a média ao invés de um professor padrão. Em ambos os casos, a mudança para o setor privado representaria uma queda de remuneração da ordem de 14%, exceto se a mudança fosse para um posto de trabalho com carteira, caso em que a sua remuneração permaneceria essencialmente inalterada.

Neste estudo, como já foi anunciado, os autores não utilizaram a jornada de trabalho para o cálculo da remuneração, apesar de apresentarem uma análise descritiva da jornada docente. Segundo Barros, Mendonça e Blanco (2001, p. 9), a jornada de trabalho dos professores “gira em torno de 30 horas por semana”, tanto para quem atuava no setor público como no privado. Dado isso, foi a diferença entre as horas trabalhadas pelos professores e as trabalhadas pelos profissionais de outras áreas (média de 40 a 45 horas semanais) que justificou a desvantagem nos valores da remuneração dos docentes em relação aos funcionários públicos e demais trabalhadores do setor privado. Vale ressaltar, no entanto, que não levar em consideração a jornada semanal de professores para estipular a média de remuneração de professores como modelo de comparação com outras profissões gera problemas metodológicos que apontam para conclusões menos complexas, uma vez que tais autores consideraram trabalhar com um grupo uniforme. Assim, escondem-se realidades distintas, situação bem comum no mercado de trabalho docente.

O primeiro problema é que os professores estão muito espalhados por diferentes jornadas de trabalho no Brasil, pois normalmente as redes de ensino permitem essa dispersão, como no caso da Prefeitura de São Paulo (CAMARGO; MINHOTO; JACOMINI, 2014). Assim, afirmar que as horas semanais de docentes “giram em torno” de 30 horas não ajuda a entender essa dispersão e seus impactos nos valores da remuneração docente e, com isso, perdem-se informações relevantes sobre o mercado de trabalho.

O segundo problema é ressaltado por Pinto (2009) e Alves e Pinto (2011), para quem esse tipo de situação também incorre no erro metodológico de não levar em consideração que

a jornada dos professores não se limita ao trabalho na sala de aula, uma vez que fazem parte da profissão os trabalhos extraclasse, como preparação de aulas e atividades, correção de provas, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais etc. No caso da fonte utilizada por Barros, Mendonça e Blanco (2001) – a Pnad, cujas informações advêm de formulários preenchidos –, há uma tendência dos professores em não contabilizar o trabalho extraclasse ao responder o questionário, declarando apenas o número de horas trabalhadas dentro da escola.

Outro trabalho onde se encontram dados sobre a remuneração dos professores da rede privada de ensino básico é a dissertação de Moriconi (2008). Também usando os dados da rede privada como forma de parâmetro para comparação com os professores da rede pública, a autora buscou avaliar a atratividade da carreira do magistério público no Brasil.

Como a base de dados utilizada foi a Pnad de 1995 a 2006, Moriconi (2008) usou um perfil docente mais abrangente do que Barros, Mendonça e Blanco (2001), que se restringiram ao professor do ensino fundamental. A autora pesquisou professores da educação infantil até cursos pré-vestibulares, bem como professores de cursos profissionalizantes e de ensino supletivo, com idade entre 18 e 65 anos e jornadas padronizadas para 40 horas semanais.

De modo geral, Moriconi (2008) mostrou que a remuneração média dos professores com formação em nível superior é inferior à dos demais profissionais, embora tenha notado que, ao considerar apenas os profissionais com formação em nível médio, os docentes de ambos os setores estavam mais bem posicionados que os profissionais de outras áreas. No entanto, segundo a autora a remuneração dos professores públicos aumentou em atratividade na série histórica, em especial na comparação com os docentes do setor privado.

Nas contas apresentadas para professores formados no ensino superior (MORICONI, 2008, p. 44, Tabela 5), os professores do setor público saíram de uma desvantagem de 30% em relação à remuneração no setor privado em 1995 para 4% de desvantagem em 2006; nas palavras da autora, foi uma diferença inexpressiva. Em relação aos docentes com formação em nível médio, os professores do setor público passaram de uma desvantagem de 12% na remuneração média em relação aos docentes do setor privado para uma vantagem de 20%. Em termos de valores médios para todo o país (MORICONI, 2008, p. 46, Tabela 6), os dados apresentados pela autora mostram que os docentes com nível superior no setor privado ganhavam R\$ 614 para 40 horas de trabalho semanal e terminaram a série histórica com R\$

2.455⁶⁷, um acréscimo acumulado de 300% no período. Já os professores com nível médio no setor privado auferiam R\$ 270 em 1995 e terminaram a série histórica com R\$ 1.020⁶⁸.

Um terceiro trabalho que discute os valores da remuneração docente no setor privado da educação básica é o de Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009). O objetivo foi investigar os diferenciais de remuneração entre os professores dos diversos níveis de ensino das redes públicas e privadas. Para isso, foram utilizados os censos demográficos realizados pelo IBGE em 1980, 1991 e 2000.

Pelo texto, há dois motivos principais que levaram Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009) a comparar a remuneração dos docentes dos setores público e privado. O primeiro é que, de acordo com eles, formadores de opinião argumentam que a principal causa dos melhores resultados obtidos pelos alunos da rede privada em testes padronizados é o diferencial de remuneração desse setor. O segundo motivo é que, segundo a literatura consultada, os salários no setor público entre as décadas de 1990 e 2000 alcançavam valores maiores em relação ao setor privado, caso se levassem em consideração trabalhadores com características similares. Com base nestas informações, os autores buscaram verificar se esses diferenciais salariais existiam entre os trabalhadores do setor público e privado no campo educacional.

Para calcular a média da remuneração dos professores, Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009) desagregaram o setor de atuação e etapa de ensino (pré-escola, fundamental, médio, profissional ou superior). Assim como Barros, Mendonça e Blanco (2001), não levaram em consideração no cálculo a jornada de trabalho dos docentes.

Em geral, o trabalho mostrou que os diferenciais de salário entre as redes de ensino pública e privada foram diminuindo de 1981 a 2000; a vantagem salarial inicial do setor público foi diminuindo até ser ultrapassada pelo setor privado em todos os níveis da educação básica, exceto no ensino médio em 2000. Como comenta Pinto (2009) sobre esse trabalho, tal ponto “derruba, também, o mito de que a rede privada paga bons salários; ambas pagam mal” (PINTO, 2009, p. 58). Na visão de Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009, p. 610), é provável que esses resultados estejam relacionados ao “processo de estabilização por que passou a economia brasileira, que demandou esforços para aumentar o superávit primário, o que pode ter implicado menores taxas de crescimento nos salários reais dos docentes da rede pública em relação aos docentes da rede privada”.

⁶⁷ Em termos atualizados para setembro de 2019 pelo INPC/IBGE, respectivamente, R\$ 1.795,91 e R\$ 6.427,21.

⁶⁸ Em termos atualizados para setembro de 2019 pelo INPC/IBGE, respectivamente, R\$ 706,86 e R\$ 2.670,37.

Para os dados de 2000 na educação básica, Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009) mostraram que os salários pagos cresceram ao longo da carreira do professor na rede pública, e no setor privado também subiram conforme a idade aumentava; no entanto, houve nos dois setores uma redução nas taxas de crescimento salarial ao longo do ciclo da vida trabalhista. Sobre os dados de remuneração em 2000 (BARBOSA FILHO, PESSÔA; AFONSO, 2009, p. 602, Tabela 1), percebe-se que a maioria dos valores do setor privado era mais alta que os praticados no setor público, tanto em relação à idade quanto à etapa do ensino. Mas cabe notar que essa vantagem salarial para os professores da rede privada é muito pequena, independentemente da coorte ou etapa analisada. Em termos de valores no ensino privado, no início da carreira estipulado pelo trabalho, ou seja, de 20 a 24 anos de idade, professores recebiam em média R\$ 292 na pré-escola, R\$ 480 nos anos iniciais do ensino fundamental, R\$ 321 nos anos finais do ensino fundamental e R\$ 560 no ensino médio⁶⁹. No final da carreira, mais de 65 anos de idade, os valores eram de R\$ 407 na pré-escola, R\$ 1.188 para anos iniciais do ensino fundamental, R\$ 737 nos anos finais do ensino fundamental e R\$ 1.403 no ensino médio⁷⁰.

Para Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009), a pequena diferença remuneratória entre os setores se explica pela exigência profissional no quesito escolaridade. No entanto, para o trabalho, embora em média os docentes do setor público ganhem menor remuneração mensal, ao longo da carreira acabam se beneficiando em relação aos professores da rede privada em razão da aposentadoria integral, entre outras “vantagens”. Para argumentar nesse sentido, os autores construíram um modelo chamado Valor Presente do Contrato de Trabalho (VPCT), um cálculo que engloba os ganhos obtidos ao longo da vida ativa, a redução da renda bruta relativa à contribuição previdenciária e os benefícios previdenciários recebidos durante a vida inativa.

Com o VPCT, os autores concluíram que os professores da rede pública de ensino não receberam no período um contrato geral inferior ao setor privado; assim, na visão do trabalho, as regras do sistema previdenciário – em geral, melhores que no sistema privado – são um importante fator na estimativa de renda recebida pelos docentes. Entretanto, cabe questionar se, de fato, os ingressantes na carreira docente escolhem a profissão a partir do cálculo da somatória de todos os benefícios e vantagens, até depois da vida ativa (PINTO, 2009).

Sobre estes trabalhos, vale a pena ressaltar a observação de Moriconi (2008), que em sua dissertação afirmou que, quando o objetivo é analisar salários dos docentes da rede

⁶⁹ Em termos atualizados para set. 2019 pelo INPC/IBGE, respectivamente, R\$ 924, R\$ 1.617, R\$ 1.081 e R\$ 1.887.

⁷⁰ Em termos atualizados para set. 2019 pelo INPC/IBGE, respectivamente, R\$ 1.371, R\$ 4.003, R\$ 2.428 e R\$ 4.623.

pública e a qualidade destes, há uma forte tendência da literatura especializada em usar os salários praticados na rede privada como fator de comparação, o que se confirmou com os trabalhos acima, incluindo o da própria Moriconi (2008).

Tal disposição dos trabalhos acima comentados, em comparar as remunerações dos professores dos diferentes setores, aparenta seguir uma recomendação da literatura clássica liberal. Isso porque, uma vez que as determinações salariais no setor privado recaem sobre a lógica da acumulação, os preços da força de trabalho destes professores encontrariam tetos estabelecidos pelos fatores de produção, maximização dos lucros e da “mão invisível” do mercado regulando os preços das mensalidades.

Ainda na visão desses trabalhos, a determinação do “equilíbrio” salarial da profissão por meio do que é praticado no mercado diminui a disputa política da pauta com sindicatos do setor público e outros atores políticos a favor da educação pública, cujo poder de organização garantiu, na história da educação nacional, aumentos aos professores da rede pública. Portanto, para esse tipo de análise, usar o setor privado como comparação e parâmetro inibiria o aumento salarial “desnecessário” e, com isso, o “desperdício” de receitas públicas. Como ressaltaram Barros, Mendonça e Blanco (2001, p. 1), “aumentos salariais acima do mercado podem ter efeitos deletérios igualmente difíceis de reverter, na medida em que pode ser extremamente complexo para o governo reduzir o salário real de categorias altamente organizadas como os trabalhadores deste setor”.

Na literatura encontram-se trabalhos com um olhar diferente na comparação de valores entre os dados de professores da rede privada, com foco em localidades, os quais foram analisados em capítulo anterior. Vale rerepresentar aqui três trabalhos relevantes sobre o tema e abordar alguns pontos trazidos: são eles a dissertação e um artigo de Gisele Vargas (2012, 2016) e a dissertação de Gabriela Silva (2017).

Vargas (2012) teve como objetivo verificar se as políticas públicas voltadas à valorização docente tiveram impactos também no setor privado educacional catarinense. A pesquisa define o período de 1996 a 2010, tentando relacionar a legislação nacional sobre docentes do setor público com as negociações coletivas de trabalho dos professores do setor privado do Estado de Santa Catarina. A conclusão do estudo foi que as políticas de valorização para professores, que tomaram forma legal na legislação nacional para os docentes do setor público ao final dos anos 2000, influenciaram a *pauta de reivindicação* dos trabalhadores do setor privado catarinense e entraram no processo negocial entre os sindicatos

dos trabalhadores e o patronal. Todavia, no período analisado pela autora os professores da rede privada não conseguiram perceber tais avanços no resultado final da referida negociação.

O artigo de Vargas (2016) traz uma comparação entre os preceitos legais que regem a remuneração e as condições de trabalho em ambos os setores. No caso desse estudo, a autora analisou na literatura jurídica os conceitos de salário, vencimento e remuneração e explicitou como eles variam entre os setores.

Nesse sentido, Vargas (2016) mostra que um dos critérios para o estabelecimento dos valores no setor privado é a modalidade de ensino de atuação do professor, ou seja, os valores mudam se o docente atua em educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos, pré-vestibular ou ensino superior. Isso é diferente do que acontece no setor público, em que um dos critérios de diferenciação salarial ocorre pela formação do docente. Indiretamente, em termos de valores, o resultado reflete em diferenciação salarial por etapa de ensino, uma vez que há mais professores com formação em nível médio que atuam nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental.

Outro fator importante para a distinção salarial entre professores do setor público e do privado em Santa Catarina, mas que se aplica a outros estados, são os itens pecuniários que os professores recebem e que têm naturezas jurídicas diferentes. No setor privado analisado, o salário dos docentes teve como base a carga horária semanal estipulada no contrato de trabalho, sendo o valor da hora-aula estabelecido na CCT consolidada. Com isso, calculava-se a remuneração do professor a partir da carga horária semanal multiplicada por 4,5 semanas, bem como pelo valor da hora-aula estipulada entre os sindicatos; somado a isso, mais 1/6 referente ao RSR. Importante notar, neste ponto, que a autora não menciona no cálculo valores referentes à hora-atividade; no caso do setor público, a parte da jornada extraclasse foi estabelecida em lei nacional. Em algumas cidades, como São Paulo, a jornada extraclasse do docente do setor privado está estipulada na CCT; no entanto, no caso apresentado por Vargas (2016) esse tipo de trabalho docente não está definido dentro das condições de trabalho.

Essa diferença é um complicador na comparação de valores remuneratórios entre o setor público e o privado. Em um cenário em que todos os professores precisam, no mínimo, preparar as aulas a serem dadas e fazer as correções de atividades realizadas com os alunos, não receber remuneração dessas horas como parte do trabalho contabilizado semanalmente significa que a jornada do professor no setor privado é maior do que aquela assinada em contrato com as escolas; em outras palavras, a hora-aula destes professores é, na prática,

menor do que aquela estabelecida entre escola e professor. Assim, no Brasil, mesmo padronizando a jornada dos professores para a comparação de valores entre as redes pública e privada, existe uma enorme chance de se estar relacionando remuneração de profissionais que não trabalham o mesmo número de horas.

Outro fator importante que se apresenta como complicador da comparação entre os setores é que no setor público há planos de carreira, ou seja, uma perspectiva de aumento salarial conforme o professor adquira experiência, tempo de trabalho e melhor formação. Com isso, os professores vão acumulando itens pecuniários específicos para cada tipo de aumento salarial; na verdade, o que estes recebem de novo na remuneração está relacionado com um tipo de avanço na carreira. Esse não é o caso nas escolas privadas, com exceção de poucas escolas que possuem dentro do próprio estabelecimento um plano de cargos, carreira e remuneração específico. Em geral, Vargas (2016) mostrou que o comum é os professores do setor privado receberem apenas os adicionais previstos na CLT, em especial o adicional noturno e o adicional de hora extraordinária. Dado o quadro colocado por Vargas (2016), a comparação entre a remuneração de professores do setor privado e do setor público vai-se apresentando de difícil sustentação metodológica, justamente porque as exigências para atuação na profissão são as mesmas, independentemente da rede.

Gabriela Silva (2017) também apresenta dados importantes neste sentido. Parte significativa de sua dissertação debruçou-se sobre a composição da remuneração dos professores da rede privada de Ribeirão Preto, no interior paulista. Segundo a autora, a remuneração básica garantida na CCT era a composição entre o salário-base, o adicional de hora-atividade (5%) e o DSR. Os professores tinham direito a outros itens pecuniários garantidos nas CCTs, que podiam aparecer no holerite a depender do mês e da atuação docente, como o adicional de férias (um terço), hora-extra (50% da hora normal), adicional noturno e adicional de trabalho em outro município, se fosse o caso. Além desses itens, estava assegurada a PLR, como direito negociado anualmente com o sindicato patronal. Em consonância com os trabalhos de Vargas (2012, 2016), estes professores recebem adicionais já previstos na CLT.

O estudo de Gabriela Silva (2017) mostrou que na CCT negociada pelo Sindicato dos Professores de Ribeirão Preto⁷¹ há o adicional de hora-atividade para realização das atividades

⁷¹ Em algumas regiões do Brasil, a representação sindical dos professores na negociação da CCT junto à Justiça do Trabalho é feita pelas federações sindicais. No caso do Estado de São Paulo, a região de Ribeirão Preto é representada pela Federação de Professores do Estado de São Paulo (Fepesp); em outras palavras, o Sindicato dos Professores de Ribeirão Preto (Sinpro-RP) é filiado à Fepesp. Dentro desta federação estão 25 sindicatos de professores, o que abrange boa parte do Estado de São Paulo, correspondente a quase 80% de todos os professores da rede privada desse estado. Segundo a Fepesp, a área geográfica coberta não é a maior, mas a

extraclasse, que representa um valor de 5% sobre a hora-aula. Transpondo esse valor em termos de jornada de trabalho, para cada 60 minutos de trabalho em sala de aula o professor recebeu três minutos pelo trabalho de preparação, correção, formação continuada etc. O caso de Ribeirão Preto mostra que, mesmo sendo prevista a hora-atividade na CCT, isso não garante que seja possível a comparação com o que a legislação nacional assegura aos professores do setor público. O caso ainda prova que os professores da rede privada enfrentam graves problemas com a valorização da profissão, afinal, não é possível preparar 60 minutos de aula em apenas três minutos.

De maneira geral, avalia-se que são poucos os trabalhos acadêmicos que exploraram em âmbito nacional os dados de professores do setor privado. Ainda, para boa parte desses trabalhos, embora os dados fossem desagregados para professores do setor público e do setor privado, mostrando uma preocupação com a rede privada, estes foram levados em consideração apenas como parâmetro, e não como elemento de análise. Mesmo assim, os trabalhos trouxeram reflexões importantes para a discussão desta tese, embora seja inegável o pequeno número de produções em relação ao tema.

4.2 O perfil dos professores da rede privada no Brasil e sua remuneração média

Neste tópico procurou-se trabalhar com alguns dados nacionais referentes ao objeto desta tese. O objetivo é garantir parâmetros de comparação da remuneração dos professores da rede privada de São Paulo com os dados nacionais e, para além disso, apresentar o mercado de trabalho desses professores por intermédio de fontes com dados importantes sobre os docentes da rede privada, mostrando as vantagens e dificuldades de trabalhar com a Rais, a Pnad Contínua e o Censo Escolar.

De modo a deixar claras as diferenças entre tais fontes, o Quadro 13, abaixo, foi construído a partir dos trabalhos de Jacomini, Alves e Camargo (2016) e Alves e Sonobe (2018), que sistematizaram as principais diferenças e características de cada variável relevante para análise dos rendimentos de professores do ensino privado para as fontes citadas, nas edições do ano de 2016.

representação sindical é grande porque são os sindicatos que têm o maior número de escolas privadas no estado. Assim, no caso específico dos professores da rede privada de Ribeirão Preto e da cidade de São Paulo, ambos estão englobados pela mesma CCT. Do lado patronal, no Estado de São Paulo existe o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieeesp), que atua em todo o estado.

Quadro 14 – Características das fontes de dados e variáveis sobre remuneração de professores do ensino privado (2016)

Aspecto	Pnad	Rais	Censo Escolar
Tipo de levantamento	Amostral	Censitário	Censitário
Unidade de análise	Docente – Classificação de Ocupações para Pesquisas Domiciliares (COD)	Vínculo de emprego	Docente
Amostra ou população investigada (professores da rede privada no ensino regular)	1.476	593.854	435.292*
Informante	Docente, outro morador ou não morador do domicílio	Departamento pessoal da escola	Secretaria da escola
Formação	Nível de instrução alcançado [VD3004]	Grau de instrução [GR INSTRUCAO OU ESCOLARIDADE APÓS 2005]	Nível de formação
Características do trabalho/ocupação	Condição de ocupação [VD4002] /Tipo de Ocupação [V4010]	Tipo de vínculo empregatício – Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)	
Vínculo de contrato	CLT ou não [V4029]	Tipo de vínculo empregatício [TP_Vínculo]	Tipo de contratação
Setor/dependência administrativa	Privado ou público [V4012]	Natureza jurídica [Nat_Jurídica]	Dependência administrativa
Jornada	Jornada semanal [VD4032]	Horas contratuais por semana [HORAS CONTR]	
Tempo de carreira	Tempo de trabalho [V4040]	Tempo de emprego [TEMP EMPR]	
Remuneração	Rendimento mensal em dinheiro [V9532]	Remuneração média anual do trabalhador [REM MED]	

* Sem tratar a fonte, deixando os casos de professores em repetição (CO_PESSOA_FISICA), encontrou-se 1.845.018 docentes das redes privadas no Brasil.

Fonte: o autor, com base em: ALVES; SONOBE (2018); BRASIL (2016); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2016); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2016); JACOMINI; ALVES; CAMARGO (2016).

Um passo importante para entender a remuneração dos professores é apresentar o perfil e mostrar a diversidade de características de tais profissionais, as quais podem ter impacto nos valores pagos a eles. Assim fizeram Alves e Pinto (2011) e Jacomini, Alves e Camargo (2016) com os professores da rede pública em seus trabalhos. Da mesma maneira, serão trazidas as características demográficas que apontaram os principais atributos dessa categoria de trabalho em 2016. Para esse propósito, utilizaram-se os dados obtidos por meio do Censo Escolar dos docentes no Brasil; uma vez que o censo apresenta diversos atributos do perfil demográfico dos docentes de forma censitária e abarcou maior número de docentes, esta se mostra uma fonte bastante confiável para a construção de tal perfil. Os dados foram tabulados conforme Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 – Perfil demográfico dos professores da rede privada de educação básica do Brasil (2016)

Variável	Nº	Frequência relativa (%)	Etapas do ensino regular (em %)			
			Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
<u>Docentes da rede privada</u>						
Docentes da educação básica	475.969	8,5				
Docentes (creche, pré-escola, anos iniciais e finais do fundamental, ensino médio)	435.292	91,5	29,1	29,6	20,0	12,9
<u>Gênero</u>						
Masculino	80.272	18,4	1,9	7,5	34,8	55,5
Feminino	355.020	81,6	98,1	92,5	65,2	44,5
<u>Cor e raça</u>						
Não declarada	138.905	31,9	32,7	31,5	32,9	29,4
Branca	196.073	45,0	43,2	43,5	44,8	53,2
Preta	14.633	3,4	3,9	3,4	3,1	2,7
Parda	82.888	19,0	19,7	20,9	18,6	14,0
Amarela	2.423	0,6	0,5	0,6	0,6	0,7
Indígena	370	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
<u>Faixa etária</u>						
Até 25 anos	11.592	2,9	7,1	1,7	0,8	0,3
De 26 a 35 anos	161.343	40,3	46,1	36,9	40,5	36,0
De 36 a 45 anos	136.565	34,1	31,7	37,8	32,6	33,5
De 46 a 55 anos	69.810	17,5	12,5	19,1	19,2	21,3
Acima de 55 anos	20.676	5,2	2,7	4,5	6,9	9,0
<u>Nível de formação</u>						
Ensino fundamental incompleto	1.232	0,3	0,6	0,1	0,1	0,0
Ensino fundamental completo	4.096	0,9	2,5	0,4	0,1	0,0
Ensino médio completo	152.687	35,1	57,0	7,7	6,4	0,5
Ensino superior	277.277	63,7	39,9	61,8	83,4	91,4
<u>Licenciatura</u>						
Não	50.494	11,6	10,4	2,6	1,0	1,3
Sim	384.798	88,4	89,6	87,4	89,0	88,7
<u>Setor da instituição em que concluiu a graduação</u>						
Público	130.152	29,9	19,7	4,0	9,3	9,9
Privado	305.140	70,1	80,3	76,0	70,7	60,1
<u>Mestrado e doutorado**</u>						
Mestrado	8.810	-	339	864	3.085	4.522
Doutorado	498	-	29	40	125	304

* Variável apresentou casos omissos, portanto não se exibiu a completude de casos.

** Apresentados apenas os dados absolutos.

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2017).

Primeiramente, a tabela apresenta os dados de docentes da rede privada; em geral, em 2016 eram 475.969 docentes em toda a rede, sendo que 91,5% deles estavam trabalhando apenas em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A maior parte dos professores lecionava na educação infantil (29,1%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (29,6%), seguido dos anos finais (20%) e ensino médio (13%). Isso acontece porque a educação infantil e os anos iniciais privados são as etapas educacionais que têm mais estabelecimentos de ensino, fazendo com que necessitem de maior concentração de professores contratados. Mas é relevante notar que a diferença entre o número de docentes nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental não é tão grande, uma vez que, nesta última etapa, as disciplinas são ministradas por professores especialistas, formados em áreas específicas do conhecimento, diferentemente da educação infantil e dos anos iniciais, em que os alunos passam a maior parte do ano escolar com o mesmo docente, mudando apenas em disciplinas que exigem formação específica, como Artes e Educação Física. Ainda sobre o total, importante destacar que 9% dos docentes atuavam em outras modalidades da Educação, tais como a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional técnica de nível médio.

No que se refere ao gênero, verificou-se que as professoras são maioria entre os docentes na rede privada (81,6%). Contudo, há variações expressivas dessa proporção entre as etapas de ensino. A proporção de mulheres é de 98,1% na educação infantil, quase a totalidade desta etapa; já no ensino médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, o percentual feminino cai para menos da metade. Esse fenômeno – que foi bastante mencionado na literatura especializada que se utilizou dos dados gerais da educação básica (ALVES; PINTO, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016) – também se verifica na rede privada de ensino.

A maior parte dos professores foi declarada pelas secretarias de cor branca no Censo Escolar (45%), seguida de pardos (19%) e pretos (3,4%). Amarelos e indígenas representam as menores frações de docentes na rede privada: 0,6% e 0,1%, respectivamente. Ainda, há um equilíbrio na distribuição nos dados de cor e raça entre as etapas, refletindo diretamente a relação com os dados gerais deste aspecto. Por esses dados, e a partir das informações apresentadas por Alves e Pinto (2011) e Gatti e Barreto (2009), fica claro que a rede privada tem pouca representação de professores pardos, pretos, amarelos e indígenas. No entanto, vale destacar que essa característica não está declarada para 30,9% dos docentes analisados,

podendo haver distorções acentuadas entre os dados do Censo Escolar apresentados na tabela e a realidade.

Já sobre a faixa etária desses professores, 2,9% são jovens com até 25 anos; 40,3% têm de 26 a 35 anos, constituindo o maior grupo de docentes; 34,1% estavam entre 36 e 45 anos; 17,5% têm entre 46 e 55 anos e 5,2% possuem mais de 55 anos. De modo amplo, percebe-se que em todas as etapas a faixa etária mais presente é a de 26 a 35 anos, mas a proporção diminui com o aumento da idade dos alunos; assim, no ensino médio há maior concentração de professores mais velhos.

Quanto ao nível de formação, apenas 0,3% dos professores da rede privada não terminaram o ensino fundamental, e 0,9% têm apenas o ensino fundamental completo. Concluíram o ensino médio 35,1%, e a maioria (63,7%) formou-se em nível superior. A tabela mostra que a proporção de não graduados no ensino superior é maior nas etapas em que a atuação na docência com nível médio era permitida pela legislação vigente: 57% na educação infantil e 37,7% nas séries iniciais do ensino fundamental. Vale apontar que 16,4% dos professores das séries finais do ensino fundamental e 8,5% dos que atuaram no ensino médio não possuíam a formação mínima exigida pela legislação, conforme art. 62 da LDB-1996; assim, o problema de professores não formados em ensino superior e que atuam nas etapas em que a formação é uma exigência também é uma questão a ser resolvida na rede privada.

Dos docentes formados em ensino superior, quase 10 mil tinham obtido o título de mestre ou doutor; essa proporção aumenta de acordo com as etapas de ensino dos alunos mais velhos. Enquanto 339 professores da educação infantil obtiveram o mestrado e 29, o doutorado, no ensino médio havia 4.522 docentes mestres e 304 doutores. Perto do total de docentes, são número bem inexpressivos, podendo ser a falta de planos de carreira uma explicação para o desincentivo a esse tipo de formação.

O quadro muda na formação em cursos de licenciatura, pois parte dos professores graduados (11,6%) fez outros tipos de curso que não envolveram formação docente. Com isso, 88,4% do total de professores tem a formação inicial desejável para o exercício da profissão: 89,4% dos professores da educação infantil, 87,2% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, 88,8% das séries finais e 88,5% do ensino médio.

No que se refere ao setor da instituição em que se concluiu a graduação, o setor privado de ensino superior prevaleceu como principal formador de docentes para a educação básica privada: 70,1% dos professores analisados frequentaram cursos de graduação pagos.

Interessante observar que essa proporção diminui bastante conforme a etapa de ensino; assim, no ensino médio quase 40% dos professores foram formados por universidades públicas, enquanto na educação infantil, apenas 19,7% dos docentes formou-se pelo setor público de ensino superior.

De maneira geral, ao comparar esses dados com os trabalhos de Alves e Pinto (2011) e Gatti e Barreto (2009), que observaram as mesmas variáveis para todos os professores (público e privado) nos anos de 2006 e 2009, percebe-se semelhança entre a Tabela 11 e as proporções apresentadas por aqueles autores, com poucas diferenças. Essa informação pode indicar que o setor privado contrata professores com perfil demográfico análogo ao setor público.

Entrando no tópico de perfil trabalhista, é importante apresentar as características do tipo de vínculo contratual desses profissionais e da jornada de trabalho. Neste caso, uma opção interessante foi apresentar os dados gerais do Brasil, tanto da Pnad Contínua quanto da Rais, para o ano de 2016.

Tabela 11 – Percentual de formação, tipo de vínculo e jornada de trabalho semanal de professores do setor privado no Brasil em 2016 – Rais e Pnad

Aspecto	Rais		Pnad	
	Sem ensino superior	Com ensino superior	Sem ensino superior	Com ensino superior
	%	%	%	%
<i>Escolaridade*</i>				
Ensino superior	25,0	75,0	29,6	70,4
<i>Tipo de vínculo empregatício</i>				
Com carteira de trabalho assinada	99,8	99,7	50,3	75,8
Sem carteira de trabalho assinada	0,2	0,3	49,7	24,2
<i>Jornada de trabalho (horas semanais)</i>				
0 a 19	15,5	30,3	5,3	5,2
20 a 29	25,4	28,1	33,9	24,1
30 a 39	8,0	6,3	16,7	17,6
40	7,0	8,0	36,2	42,1
Mais de 40	44,1	27,4	8,0	11,1

* Somatória na horizontal.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

(2016).

Na Tabela 11 constam as seguintes características do trabalho docente de professores da rede privada: escolaridade, tipo de vínculo empregatício e jornada de trabalho. Do ponto de vista do número de professores observados por meio das duas fontes, a Rais tem a vantagem de ser censitária, sendo maior seu potencial para cobrir a população de professores (ALVES; SONOBE, 2018); por outro lado, a Pnad tem boa cobertura populacional quando considerada a população geral, mas para grupos específicos não há garantia de representatividade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013). No entanto, o número de professores da rede privada que lecionavam no ensino regular apresentados pela Rais é menor que o dos dados mostrados no Censo Escolar do mesmo ano. Assim, os dados obtidos pela Rais, assim como pela Pnad, não significam uma representação completa do setor em âmbito nacional.

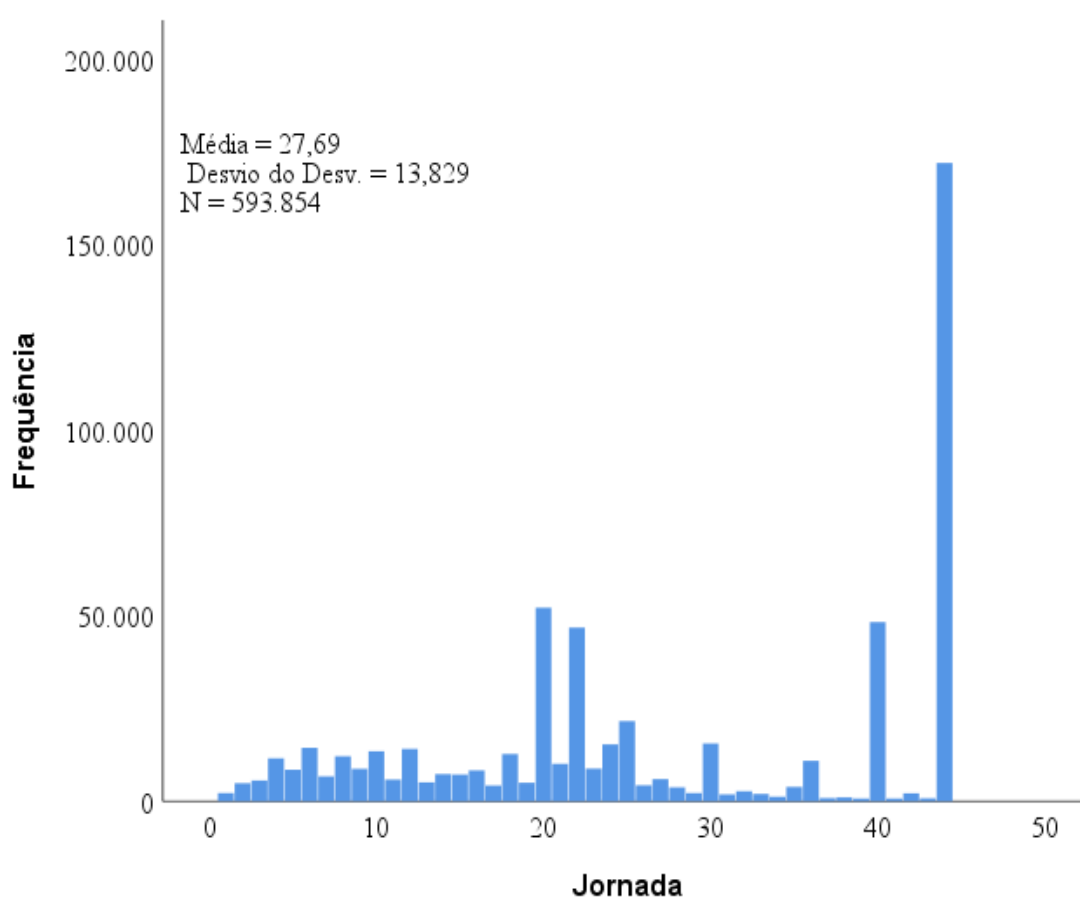
Embora tais diferenças existam no número de casos de professores entre as fontes, a Tabela 11 apresenta proximidade, nos dados relativos, à escolaridade dos docentes da rede privada. Segundo a Rais de 2016, 25% dos professores não possuía graduação de ensino superior; já na Pnad, esse percentual foi de 29,6%. Para professores formados em alguma graduação, na Rais 75% possuíam um título, enquanto na Pnad eram 70%. Neste aspecto, a Rais aproximou-se mais dos valores apresentados na Tabela 10, com os dados relativos do Censo Escolar, segundo os quais cerca de 80% dos professores da rede privada eram formados em nível superior.

No tópico vínculo empregatício, que mostrou a diferença entre os professores que possuem e os que não possuem a carteira de trabalho assinada e estão sob a regulamentação da CLT, percebe-se, por meio da Pnad Contínua, que os professores sem nível superior estavam menos protegidos pelas leis trabalhistas do que os professores graduados. Dos professores sem carteira assinada, em ambas as fontes, aqueles sem o nível superior eram mais numerosos: 49,7% na Pnad, enquanto 75,8% dos professores que possuíam formação em ensino superior estavam protegidos pela CLT. Os dados da Pnad mostram que no mercado de trabalho das escolas privadas os professores sem nível superior estavam mais vulneráveis a outros tipos de regimes trabalhistas. Os dados da Rais apontam para a formalização do vínculo de emprego completa do setor, uma vez que está circunscrita aos regimes formais de trabalho, pois quem responde o questionário da pesquisa é o setor administrativo das empresas, enquanto na Pnad é a declaração do morador do domicílio.

Sobre a jornada de trabalho, segundo a Rais os professores da rede privada no Brasil estão majoritariamente distribuídos entre uma e 29 horas semanais de trabalho e,

principalmente para os docentes não graduados, acima de 40 horas semanais. Na Pnad, de outra forma, os professores estão majoritariamente distribuídos no meio da tabela, ou seja, entre 20 e 40 horas semanais, sendo 40 horas, nesta fonte, a jornada majoritária, tanto para professores formados em ensino superior (42,1%) quanto para não formados (36,2%). Os Gráficos 7 e 8 apresentam a distribuição geral para cada fonte, sem levar em consideração a formação dos docentes.

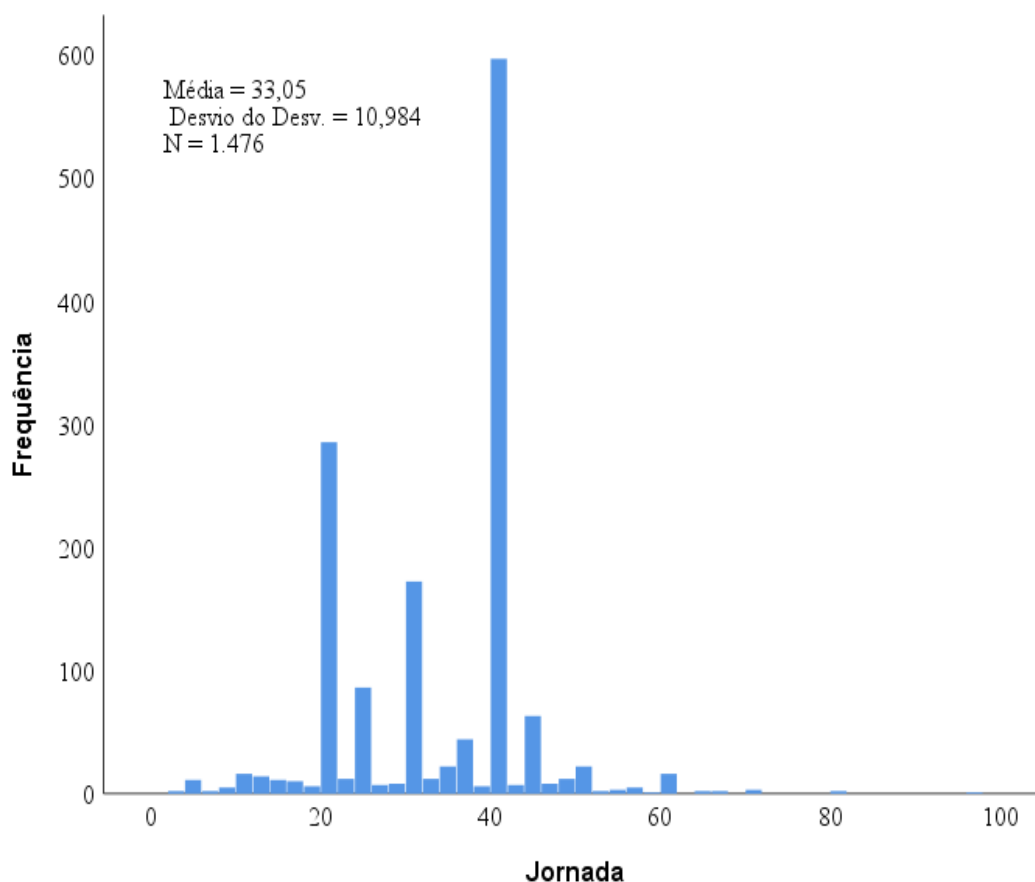
Gráfico 7 – Distribuição da jornada semanal de professores da rede privada no Brasil em 2016 – Rais



Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016).

No caso acima, percebe-se que a maior parte dos professores estava com jornada semanal de 44 horas semanais no setor privado; boa parte dos docentes trabalhava 20 horas, 22 horas, 25 horas, 30 horas e 40 horas. Em geral, a média de tempo trabalhado na semana era de 27 horas semanais, com desvio-padrão (dp) de 14. Esta situação é bastante diversa daquilo que se encontrou nos dados da Pnad, representados no gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Distribuição da jornada semanal de professores da rede privada no Brasil em 2016 – Pnad Contínua



Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2016).

No caso da Pnad, a maior parte dos docentes estava com jornada de 40 horas; grande parte tinha a metade disso, 20 horas semanais. Ainda havia mais duas jornadas com significativa porção de docentes: 30 horas e 22 horas. Nos dados da Pnad, a jornada de 44 horas semanais representa uma pequena fração de docentes. A média nos dados da Pnad foi de 33 horas semanais e o desvio padrão, de aproximadamente 11. Entre as duas fontes, a única semelhança observável é que, em ambas, parte significativa dos professores se concentra na jornada de 20 horas semanais.

Outro dado interessante, possível de ser observado com mais precisão por meio da Rais, é o tempo de trabalho no cargo de ocupação, como mostra a Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Tempo no emprego dos professores do setor privado no Brasil em 2016 – Rais

Tempo	Nº*	%
Até 1 ano	145.494	24,5
1 a 3 anos	175.780	29,6
4 a 5 anos	95.016	16,0
6 a 10 anos	100.361	16,9
11 a 15 anos	36.818	6,2
16 a 20 anos	17.221	2,9
21 a 25 anos	10.689	1,8
Mais de 25 anos	8.313	1,4

*Quando verificada a frequência para este aspecto, houve 4.162 (0,7%) casos de professores em que não havia nenhuma informação nesta variável.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016).

Os dados da tabela mostram que a maior faixa de tempo no emprego em 2016 foi até um e três anos no emprego, com aproximadamente 54,1% de todo o professorado do setor privado no Brasil, seguida da faixa de professores que estavam até um ano no cargo, 24,5%; cerca de 17% dos docentes estavam entre seis e dez anos no posto de trabalho; e nas faixas de 11 até mais de 25 anos no emprego concentrava-se apenas 12,3% de todo o contingente docente de 2016. Ou seja, segundo os dados da Rais, 70,1% dos professores da rede privada estava até cinco anos no posto de trabalho. Esses dados podem indicar que a rede privada no Brasil tem alta taxa de rotatividade e instabilidade no emprego. Possivelmente, a falta de um plano de carreira para os docentes funcionaria como catalisador para tal rotatividade.

Os dados da Pnad apresentam menor potencial de análise, uma vez que a fonte mostra apenas quatro faixas de tempo no emprego: “menos de um mês”, “de um mês a menos de um ano”, “de um ano a menos de dois anos” e “dois anos ou mais”. A diferença central é que a Rais mostra o número de meses para cada caso e não faixas, o que garante maior nível de detalhamento na análise. A Tabela 13 apresenta a frequência dos dados da Pnad e uma comparação com as mesmas faixas para a Rais.

Tabela 13 – Tempo no emprego dos professores do setor privado no Brasil em 2016 – Pnad Contínua e Rais

Tempo	Pnad		Rais*	
	Nº	%	Nº	%
Menos de um mês	16	1,1	5.938	1
De um mês a menos de um ano	236	16,0	131.241	22,1
De um ano a menos de dois anos	164	11,1	92.641	15,6
Dois anos ou mais	1.060	71,8	359.875	60,6

* * Houve 4.162 casos omissos para esta variável.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2016).

Os dados da Pnad mostram que a grande maioria dos docentes da rede privada (71,8%) tinha mais de dois anos no mesmo emprego e 28,2% estavam até dois anos. Comparando com os dados da Rais, segmentados em faixas idênticas às apresentadas pela Pnad Contínua, a diferença é que, no caso da Rais, um terço dos docentes estava até dois anos no mesmo emprego, e 58,3% tinham mais de dois anos. Novamente as duas fontes apresentam dados diferentes, muito embora ambas sugiram que parte significativa dos docentes das escolas privadas no Brasil tinha poucos anos no mesmo emprego.

Apresentados os dados do perfil, passa-se para os dados da remuneração dos professores da rede privada no Brasil. Como apontado por Alves e Sonobe (2018), o desafio para se estudar a remuneração de professores no Brasil não está na complexidade da técnica estatística empregada, ainda mais quando se utiliza a média da remuneração dos docentes, “mas sim na definição do perfil dos professores” (ALVES; SONOBE, 2018, p. 461) ao qual os valores se referem. Isso porque, na realidade, não existe um “professor-padrão”, uma vez que as redes concentram uma gama imensa de professores com diferentes características, como foi observado nas tabelas acima.

Como mostram Alves e Pinto (2011), Alves e Sonobe (2018) e Jacomini, Alves e Camargo (2016), as divergências nos valores da remuneração de professores nos estudos sobre o tema são oriundas de escolhas metodológicas dos autores, que elegem características que julgam importantes para calcular os valores dessa remuneração. Dentre os aspectos mais comuns para elaboração do perfil dos professores estão: rede de ensino, nível de formação, duração da jornada semanal de trabalho, tipo de vínculo empregatício e tempo de serviço (ALVES; SONOBE, 2018). No entanto, para a rede privada é importante destacar também a

etapa educacional em que leciona, uma vez que, segundo a literatura especializada estudada, o piso salarial configurado nas CCTs destes professores varia conforme a etapa em que cada um leciona (SILVA, G., 2017; VARGAS, 2013).

Como se está analisando apenas a rede privada, as Tabelas 14 e 16 apresentam a remuneração dos seguintes grupos de professores no Brasil, a partir dos dados obtidos pelos perfis de professores supracitados:

- a) professores sem formação no ensino superior, por etapa educacional;
- b) professores com formação em ensino superior (incluindo pós-graduação), por etapa educacional.

Os dados de remuneração das fontes representam, no caso da Rais, o rendimento médio anual dos professores da rede privada, e no caso da Pnad Contínua⁷², o valor efetivamente recebido pelo trabalho principal no mês de referência da coleta. Para fins desta tese, decidiu-se pela apresentação dos dados de remuneração de professores conforme a Rais, uma vez que, ao delimitar os perfis dos docentes acima, no caso da Pnad Contínua o número de professores ficou muito reduzido, podendo-se incorrer em distorções pelo pequeno número de docentes em análise. Além disso, não foi possível separar os professores que atuavam no ensino fundamental em anos iniciais e anos finais.

Sobre o trabalho com os dados, para fins de comparação entre os valores percebidos pelos professores com diferentes perfis, padronizou-se a jornada semanal para 40 horas de trabalho. Cabe ressaltar ainda que, para os valores atípicos (extremos ou *outliers*), o critério utilizado teve como referência o tratamento do IBGE para análise da variável rendimento no Censo Demográfico 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012); para cada etapa e perfil de profissionais, este considerou valores em seis intervalos interquartílicos acima do terceiro quartil como atípicos e os retirou da análise. Essa forma de análise também foi utilizada por Alves e Sonobe (2018) e Jacomini, Alves e Camargo (2016). Ainda, foram considerados atípicos os valores abaixo de um salário mínimo vigente em 2016 (R\$ 880), ajustado para uma jornada de 40 horas (R\$ 800), que, segundo a Constituição Federal de 1988, art. 7º, é o menor valor mensal que um trabalhador pode receber (BRASIL, 1988).

As Tabelas 14 e 16 mostram os valores obtidos pela Rais de 2016, seguindo os critérios utilizados, para professores sem formação em nível superior. A faixa de remuneração

⁷² No caso da Pnad, que utiliza a Classificação de Ocupações para Pesquisas Domiciliares (COD), o código para docentes que atuavam no ensino fundamental era apenas um: 2341; com isso, não foi possível diferenciar a remuneração dos docentes dos anos iniciais daqueles que lecionavam nos anos finais.

levou em conta a quantidade de salários mínimos; ademais, todos os valores – incluindo o salário mínimo de 2016 – foram indexados para janeiro de 2019 pelo INPC/IBGE. Para além das faixas de remuneração, foi calculada também a média de remuneração dos professores para cada etapa educacional e outras medidas descritivas, como o desvio-padrão (dp), o coeficiente de variação⁷³ (cv) e os quartis da variável de remuneração dos professores da rede privada.

Tabela 14 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores da rede privada no ensino regular sem formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais padronizadas (2016)*

	Professores sem formação em nível superior	Educação infantil		Anos iniciais do ensino fundamental	
		nº	%	nº	%
Faixa de remuneração	até 3 SM	51.989	78,20	33.061	49,09
	> 3 SM <= 6 SM	11.347	17,07	18.685	27,74
	> 6 SM <= 9 SM	1.730	2,60	7.766	11,53
	> 9 SM <= 12 SM	620	0,93	3.473	5,16
	> 12 SM	682	1,03	4.222	6,27
	Total	66.368	99,83	67.207	99,79
	Medidas descritivas (R\$)	Remuneração média**	66.478	2.585,66	67.350
Desvio-padrão			2.106,10		4.149,98
Coeficiente de variação			0,81		0,92
1º quartil			1.440,88		1.873,16
Mediana			2.177,47		3.035,53
3º quartil			2.784,10		5.603,63

* Todos os valores foram atualizados para janeiro de 2019 pelo INPC/IBGE.

** O cálculo da remuneração média não levou em conta os casos omissos para a variável em tela.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016).

Segundo a Rais, a remuneração média dos professores sem nível superior que atuavam na educação infantil para uma jornada padronizada em 40 horas semanais era de R\$ 2.585,66, equivalentes a 2,6 salários mínimos em 2016. Para os profissionais que atuavam nos anos

⁷³ “O coeficiente de variação é uma medida de variabilidade calculada pela divisão do desvio-padrão pela média. Um CV hipoteticamente igual a zero indicaria que todos teriam tido a mesma remuneração. Valores até 15% expressam baixíssima variação. Não há uma escala para interpretação e o valor pode ultrapassar 100% caso o desvio-padrão seja maior do que a média.” (ALVES; SONOBE, 2018, p. 467)

iniciais do ensino fundamental sem ensino superior, a remuneração média surpreende: R\$ 4.500, aproximadamente 75% a mais que os professores do primeiro caso.

Podem-se explorar duas explicações para tal diferença. A primeira enfoca o tempo de trabalho dos professores e a idade destes, de forma a haver, no segundo perfil, professores com mais experiência. A Tabela 15, abaixo, apresenta os dados para cada perfil dos docentes analisados na Tabela 14.

Tabela 15 – Idade e tempo no emprego de professores da rede privada do ensino regular sem formação em nível superior (2016)

Características \ Etapa	Educação infantil		Anos iniciais	
	nº	%	nº	%
<i>Faixa etária</i>				
Até 25 anos	9.481	14,3	5.268	7,8
de 26 a 35 anos	26.684	40,1	24.496	36,3
de 36 a 45 anos	20.278	30,5	22.667	33,6
46 a 55 anos	8.360	12,6	11.824	17,5
Acima de 55 anos	1.694	2,5	3.177	4,7
Total contabilizado	66.497	100	67.432	100
<i>Tempo no emprego</i>				
Até 1 ano	19.041	28,6	13.630	20,2
1 a 3 anos	21.500	32,3	18.870	27,9
4 a 5 anos	10.630	15,9	11.534	17,1
6 a 10 anos	9.532	14,3	13.182	19,5
11 a 15 anos	2.865	4,3	5.064	7,5
16 a 20 anos	1.182	1,7	2.185	3,2
21 a 25 anos	604	0,9	1.348	2,0
Mais de 25 anos	441	0,6	1.178	1,7
Total contabilizado*	65.795	98,9	66.991	99,3
Total	67.432	100	66.497	100

* Total contabilizado: casos de docentes em que havia valores para as variáveis em tela.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016).

Com base nos dados da Tabela 15, observa-se que, de maneira geral, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental sem formação em nível superior encontram-se em faixas etárias mais altas e há mais professores com mais tempo no emprego se comparados com os primeiros. Portanto, há professores mais novos e com menos tempo de carreira na educação infantil. Isso pode explicar, em parte, a diferença na remuneração mostrada na Tabela 14; no entanto, as diferenças apresentadas na Tabela 14 não são tão expressivas para sozinhas servirem de elucidação da questão salarial. Dado isso, o segundo argumento vem à tona: os professores da educação infantil são mais desvalorizados que os de outras etapas educacionais, constatação bastante frequente nos estudos sobre salário de professores no Brasil, como observado nos tópicos anteriores.

Caminhando na análise da remuneração e considerando a limitação do cálculo da média enquanto medida descritiva do salário dos professores no Brasil (ALVES; SONOBE, 2018; JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016), inicialmente a Tabela 14 apresenta a distribuição dos valores de remuneração dos vínculos de emprego dos professores em intervalos de valores divididos pelo salário mínimo. Constata-se que o maior contingente de professores da educação infantil (78,2%) teve rendimento de até três salários mínimos, em termos atualizados, quase R\$ 3 mil; logo abaixo, apenas 17% professores estavam na condição que contempla a média, ou seja, entre mais de três até seis salários mínimos; o percentual de docentes que recebiam em 2016 valores acima de seis salários mínimos ficou em 5%.

A distribuição de frequência da remuneração dos profissionais sem ensino superior que atuavam nos anos iniciais revela que quase metade está na menor classe (até três salários mínimos) e que as classes acima de seis salários agregam 22,96% dos docentes. Isso fez uma grande diferença na média desses profissionais, uma vez que aproximadamente 28% deles estavam entre três e seis salários mínimos (entre R\$ 2.980 e R\$ 5.958), e 12% nas faixas mais elevadas de remuneração.

Sobre as medidas descritivas, é interessante observar que nos dois casos os valores do dp, respectivamente R\$ 2.106 e R\$ 4.149, estavam abaixo, mas próximos da média da remuneração. Isso fez com que os coeficientes de variação – a razão entre o dp e a média (dp/média) – ficassem altos: 0,81 e 0,92. A função desta medida é guiar o entendimento do tamanho da heterogeneidade existente entre as remunerações do mesmo grupo. A variedade de escolas do mercado educacional, analisada no primeiro capítulo dessa tese, reflete-se na multiplicidade de salários, em especial nas primeiras faixas de remuneração da Tabela 14, onde se encontra a maioria dos docentes.

Nesse sentido, as medidas de posição (quartis) também ajudam a compreender a desigualdade da remuneração entre os grupos da Tabela 14. O primeiro quartil indica que os professores com as menores remunerações percebiam valores de até R\$ 1.440,88 na educação infantil e R\$ 1.873,16 nos anos finais, bem abaixo da primeira faixa de remuneração de três salários mínimos, e que abarcam 25% dos menores valores recebidos pelos docentes.

A mediana informa que 50% dos valores de remunerações de professores considerados são de até R\$ 2.177 para educação infantil e R\$ 3.035 para anos iniciais; no último caso, a mediana está próxima da primeira faixa, onde se encontram 50% dos professores. Ainda sobre os profissionais que atuam na educação infantil sem nível superior, vale ressaltar que mesmo o terceiro quartil de remuneração não chegou à primeira faixa de remuneração. Isto indica que, para tais profissionais, os valores praticados no mercado para 40 horas semanais diversificam-se mais até a primeira faixa de remuneração, ou seja, a remuneração destes docentes é mais diversa na faixa mais baixa.

Com isso, passa-se para análise da Tabela 16, com dados da remuneração de professores com formação em nível superior.

Tabela 16 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores da rede privada do ensino regular com formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais padronizadas (2016)*

	Professores com formação em nível superior	Educação infantil		Anos iniciais		Anos finais		Ensino médio	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Faixa de remuneração	até 3 SM	55.755	66,79	98.302	51,81	13.854	28,36	24.670	28,56
	> 3 SM <= 6 SM	19.187	22,99	56.678	29,87	18.490	37,85	24.536	28,40
	> 6 SM <= 9 SM	4.312	5,17	19.178	10,11	8.591	17,59	16.118	18,66
	> 9 SM <= 12 SM	2.029	2,43	7.363	3,88	3.592	7,35	8.736	10,11
	> 12 SM	2.006	2,40	7.746	4,08	4.181	8,56	12.102	14,01
	Total	83.289	99,8	189.267	100	48.708	99,71	86.162	99,73
Medidas descritivas (R\$)	Remuneração média*	83.476	3.375,21	189.749	4.010,27	48.848	5.695,23	86.392	6.604,11
	Desvio-padrão		2.977,86		2.873,16		4.516,83		5.365,79
	Coefficiente de variação		0,88		0,72		0,79		0,81
	Primeiro quartil		2.023,41		1.722,18		2.717,63		2.642,59
	Mediana		2.460,41		2.873,16		4.459,70		5.150,50
	terceiro quartil		3.665,65		4.905,47		7.058,47		8.765,82

* Todos os valores foram atualizados para janeiro de 2019 pelo INPC/IBGE.

** O cálculo da remuneração média não levou em conta os casos omissos para a variável em tela.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016).

No caso dos professores com formação no ensino superior, a média dos docentes varia positivamente conforme a etapa educacional. Constata-se novamente que os docentes da educação infantil são os que possuem a menor remuneração média da tabela, R\$ 3.375,21, correspondentes a pouco mais de três salários mínimos em 2016. Em comparação com os professores sem ensino superior que atuam na educação infantil, os docentes da mesma etapa com ensino superior receberam em média 30% a mais na remuneração. Neste caso, pode-se afirmar que há valorização salarial do diploma de ensino superior no mercado privado para esta etapa educacional.

Observando as faixas de remuneração dos docentes da educação infantil, assim como no caso da Tabela 14, a grande maioria recebia até três salários mínimos; 23% estavam na faixa média, de três a seis salários mínimos; e cerca de 10% tinham suas remunerações nas faixas superiores. O valor que dividiu a remuneração desses docentes ao meio foi R\$ 2.460, e o terceiro quartil chegou a R\$ 3.665. O coeficiente de variação aponta para uma grande heterogeneidade de valores (0,88), em especial até a primeira faixa de remuneração, como no caso da Tabela 14 para os docentes dessa etapa.

Em relação aos dados dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com formação em nível superior, é interessante observar o número de professores contabilizados na Rais: 189.749. Esse é o maior contingente de professores das etapas analisadas e isso certamente interfere na análise de remuneração desses docentes. Primeiro, a remuneração média para o ano de 2016 foi de R\$ 4.010, maior que a remuneração na educação infantil; no entanto, esse valor é menor que a remuneração dos professores da mesma etapa sem nível superior, que chega a ser R\$ 500 a mais.

Nas faixas de remuneração, a proporção de docentes é relativamente parecida com a dos professores da mesma etapa sem formação em ensino superior: 51,8% recebiam até três salários mínimos e quase 30% recebiam entre três e seis salários mínimos. Nas faixas superiores, há uma leve vantagem para os professores sem formação no ensino superior: 23%, nesse caso, contra 18% dos professores com nível superior. Isso certamente é um dos motivos que alteraram a média e o coeficiente de variação, que é menor no segundo perfil de docentes: 0,72. Ainda olhando para estes docentes da Tabela 16, os quartis são menores para os professores com ensino superior: R\$ 1.722, R\$ 2.873 e R\$ 4.905, respectivamente. Com isso, vê-se que no mercado da educação básica o diploma de ensino superior para esta etapa, de maneira geral, não refletiu positivamente na média da remuneração dos professores.

Para os docentes que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental, foram observados 48.848 casos na Rais de 2016, o menor contingente de docentes em etapa analisado nas tabelas. Nesse caso, a média da remuneração foi de R\$ 5.695, 68% a mais que o valor da remuneração média dos professores da educação infantil e 42% a mais que a dos professores que lecionavam nos anos iniciais, de acordo com a tabela. Nas faixas de remuneração, interessante observar que este é o único perfil de professores em que a faixa entre três e seis salários mínimos de remuneração concentrou mais docentes: 37,7%. A faixa até três salários mínimos teve 28,4%, sendo esse percentual bem menor se comparado com a remuneração dos docentes já analisados acima. Além disso, as faixas superiores de remuneração são bastante significativas, com destaque para a faixa entre seis e nove salários mínimos, que agrupa 17,6% dos docentes que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental. De nove salários mínimos para cima, tem-se quase 16% desse perfil de docentes.

Na mesma lógica, os quartis desse perfil são significativamente maiores: R\$ 2.717 para o primeiro quartil, R\$ 4.459 a mediana e R\$ 7.058 o terceiro quartil. Sendo o dp próximo à média, o coeficiente de variação também é alto: 0,79, o que sugere bastante heterogeneidade nos valores de remuneração, como nos casos supracitados.

Os professores que lecionavam no ensino médio (86.392) tiveram remuneração média de R\$ 6.604 para 40 horas semanais em 2016. É a maior remuneração média analisada, 95% mais alta em relação aos docentes da educação infantil, 64% em relação aos dos anos iniciais e 15% em relação aos docentes dos anos finais. Além disso, há maior concentração de professores nas faixas de valores mais altos de remuneração em relação aos outros docentes. Segundo os dados da Rais, 18,7% dos docentes recebiam de seis a nove salários mínimos, 10,1%, de nove a 12 salários, e 14% recebiam mais de 12 salários mínimos (mais de R\$ 11.916 para 40 horas semanais). Nas duas primeiras faixas, concentrava-se em torno de 28% dos docentes em cada uma; com isso, mais da metade deles agrupava-se nesse espectro salarial, mesmo que sem tanta preponderância como nos outros casos. O coeficiente de variação para os valores dos docentes que atuavam no ensino médio segue o padrão alto visto nas medidas descritivas de professores das outras etapas, nesse caso, 0,81. Os quartis foram, respectivamente, R\$ 2.642, R\$ 5.150 e R\$ 8.765.

Como comparação geral entre os perfis docentes, vale notar e discutir as diferenças nos valores das remunerações médias entre as etapas apresentadas. Para ilustrar a análise, a Tabela 17 apresenta as razões obtidas tomando o valor das remunerações médias da Tabela 16.

Tabela 17 – Razão dos valores da remuneração média de professores da rede privada no ensino regular com formação em ensino superior no Brasil (2016)

Etapas	%
Anos iniciais/educação infantil	18
Anos finais/educação infantil	68
Ensino médio/educação infantil	95
Anos finais/anos iniciais	42
Ensino médio/anos iniciais	64
Ensino médio/anos finais	15

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2016).

De maneira geral, a tabela mostra que as menores diferenças na remuneração média estavam entre educação infantil e anos iniciais (18%) e ensino médio e anos finais (15%), sempre com vantagem para o primeiro termo da razão. Essa discrepância na remuneração parece sugerir que a exigência de formação para atuação do professor nos anos finais e ensino médio afeta o valor da força de trabalho no mercado privado. De outra maneira, como a LBD/1996 permite a formação em nível médio para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, isso tende a diminuir o valor da hora-aula destes professores. Isso reforça o entendimento de que a etapa educacional é um elemento essencial do perfil docente para analisar salários de professores na rede privada, como bem alertaram Silva (2017) e Vargas (2012). Dado isso, é interessante observar que, embora houvesse muitos professores formados em ensino superior nas primeiras etapas educacionais, isso certamente não garantiu isonomia salarial entre elas.

Assim, mesmo que os docentes formados em ensino superior consigam melhores posições salariais em determinadas escolas privadas que estipulam essa formação como exigência para contratação, a análise acima mostra que o mercado de trabalho para estes professores coloca-os em uma posição salarial desfavorável em comparação com os profissionais dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Outra informação importante a respeito dessa diferença entre as etapas é que a remuneração docente para os docentes dos anos finais e ensino médio – comumente chamados de “especialistas” no mercado educacional – tende a ser mais atrativa, por serem formados em áreas em que o mercado de atuação profissional é normalmente mais amplo do que apenas o

trabalho em escolas. Ademais, além da concorrência com o mercado em geral há a disputa por professores com as redes públicas, que ofertam estabilidade no cargo e planos de carreira.

Infelizmente, esse cenário do mercado de trabalho docente nas redes privadas – amplamente usado por donos de estabelecimentos escolares para justificar a falta de isonomia salarial entre os professores – vem-se institucionalizado por intermédio das CCTs. Mesmo com a pressão dos professores em movimentos sindicais, têm-se estabelecido pelas negociações entre o sindicato dos trabalhadores e o patronal diferentes pisos salariais a depender da etapa educacional, aumentando conforme o nível de ensino. O resultado é a desvalorização dos professores das etapas iniciais da escolarização, como bem mostram os trabalhos citados e as tabelas apresentadas.

Outro ponto a se destacar é o alto coeficiente de variação em todas as etapas educacionais, independentemente da formação dos docentes. Como já apontado, isso reforça o caráter heterogêneo do setor privado educacional, que reflete na remuneração paga aos docentes. Esse dado aponta para outro aspecto da rede privada: como a regra do setor privado educacional é não possuir planos de carreira nas escolas, as formas mais comuns de um professor conseguir aumento salarial dentro do setor privado são o acúmulo de cargos em outras escolas e/ou redes ou a tentativa de migrar para as escolas que pagam melhor. Este último ponto pode ter relação com a alta rotatividade do setor, em que 54% dos docentes estavam até apenas três anos na escola e 70% dos professores estavam até cinco anos no mesmo emprego.

4.3 O perfil dos professores da rede privada na capital paulista

Neste tópico, trabalha-se com os dados de docentes da rede privada da educação básica da cidade de São Paulo, utilizando as mesmas fontes para análise com exceção da Pnad, uma vez que, dado o pequeno número de observações na amostra quando separados os dados da rede privada em âmbito nacional, para a cidade de São Paulo o número de professores em observação ficaria menor ainda; assim, julga-se que essa fonte não é adequada para os fins objetivados nesta parte do trabalho. Portanto, serão apresentados dados do Censo Escolar de 2007 e 2018, para entender as mudanças no perfil dos professores que ocorreram ao longo da série histórica em análise; e os dados da Rais, para entender o mercado de trabalho do setor privado na cidade de São Paulo e a remuneração dos professores. Neste

último caso, decidiu-se apresentar os dados de 2007, 2012 e 2017⁷⁴, para observar as diferenças entre os anos da série histórica.

Inicia-se a discussão com a apresentação do número de professores na cidade de São Paulo por esfera administrativa. A Tabela 18, a seguir, mostra os dados de 2007 a 2018.

Tabela 18 – Distribuição total de docentes na educação básica por tipo de administração na cidade de São Paulo (2007-2018)

Administração	2007		2010		2013		2016		2018	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Federal	80	0,1	81	0,1	132	0,1	186	0,1	312	0,2
Estadual	32.610	30,9	37.928	31,8	41.600	33,0	39.813	30,4	37.680	28,3
Municipal	33.263	31,5	33.948	28,5	32.522	25,8	31.488	24,0	32.799	24,7
Convênio c/ Poder Público	5.914	5,6	13.130	11,0	14.442	11,5	19.314	14,7	22.277	16,8
Privada	33.690	31,9	34.154	28,6	37.215	29,6	40.363	30,8	39.873	30,0
Total	105.557	100,0	119.241	100,0	125.911	100,0	131.164	100,0	132.941	100,0

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Como fica evidente, o número de professores da rede privada na cidade de São Paulo é bastante relevante. Iniciou em 2007 já com 33.690 mil professores, quase um terço do total de docentes na cidade; por uma minúscula margem sobre as redes municipal e estadual, foi o maior contratante de docentes da cidade (31,9%), situação que apenas voltou a se repetir em 2016 (30,8%) e 2018 (30%), no final da série.

Embora a rede privada tenha variado em números relativos, o número de professores cresceu até 2016, quando chegou a 40.363, um aumento de 6.673 professores em quase dez anos. Apenas a rede conveniada com o setor público aumentou mais que esses dados do setor privado: 16.313 professores, o maior crescimento de contratação de docentes em toda a série histórica. Acompanhando os dados nacionais, de 2016 a 2018 o número de professores no setor privado diminuiu em cerca de 500 professores; ainda assim, no último ano da série era a esfera administrativa com o maior número de docentes.

⁷⁴ No caso da Rais, apenas foram encontrados os microdados de 2017, não estando disponíveis, até a data de escrita deste trabalho, os dados referentes ao ano de 2018.

Esse cenário na rede privada paulistana é muito característico da cidade se comparado com os dados nacionais apresentados da Tabela 9, uma vez que, nacionalmente, o número de professores da rede privada é muito menor quando comparado com as redes estaduais e municipais no país; já na cidade de São Paulo, os dados apresentados na Tabela 18 refletem o maior número de estabelecimentos privados na cidade e, como se observou no capítulo anterior sobre os estabelecimentos na capital paulista, o setor se destaca no número de escolas que ofertam educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Para ilustrar melhor esta questão, a Tabela 19, a seguir, apresenta os dados de docentes por etapa do ensino regular para a cidade de São Paulo e diferencia o setor privado do público.

Tabela 19 – Número de docentes do setor privado e do setor público*, por etapa de ensino na cidade de São Paulo (2007-2018)

Etapas do ensino regular	2007		2010		2013		2016		2018	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
Creche	4.998	6.457	4.667	8.351	6.528	8.588	6.899	8.074	6.433	7.685
Pré-escola	5.228	8.463	4.689	7.518	5.418	6.763	5.776	7.518	5.164	7.647
Anos iniciais	8.851	18.169	10.106	20.065	10.395	20.496	12.004	21.111	11.907	18.794
Anos finais	6.691	14.434	6.827	18.413	6.136	19.028	6.811	19.621	10.225	20.917
Ensino médio	4.275	10.013	4.213	10.885	5.525	12.132	6.304	13.904	3.699	9.368
Total	30.043	57.536	30.502	65.232	34.002	67.007	37.794	70.228	37.428	64.411

*Nesta tabela, o setor público é composto pelas escolas administradas em âmbito federal, estadual e municipal. Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2011, 2014, 2017, 2019a).

Conforme já se observara na Tabela 18, em geral houve aumento de docentes no setor privado; mas com a tabela acima nota-se que esse crescimento não se deu em todas as etapas. Percebe-se isso na educação infantil, onde o número de atuantes nas creches aumentou em 1.435 no total; já nas pré-escolas, diminuiu em 64, mesmo com a ampliação no número de estabelecimentos que ofertaram tal etapa educacional.

Olhando para o ensino fundamental do setor privado, tem-se que a etapa que mais concentra docentes são os anos iniciais, que aumentou o contingente de docentes em aproximadamente 3 mil professores no período de análise. Nos anos finais, o aumento foi maior, aproximadamente 4 mil docentes; curiosa e diferentemente do que ocorreu nas outras etapas, entre os anos de 2016 e 2018 aumentou o número de professores tanto no setor público como no privado.

Quando se observa toda a série histórica, o ensino médio representa outro exemplo de diminuição do contingente de docentes: menos 576 professores. A diminuição ocorreu entre 2016 e 2018, quando perto de 2,6 mil docentes saíram dessa etapa no setor.

Como esperado, a tabela acima também mostra que o setor privado na capital paulista teve, em geral, menos professores se somado todo o setor público no ensino regular, incluindo docentes que atuaram nas creches e pré-escolas. Na comparação entre os setores, cabe ressaltar que as diferenças começam a ficar maiores a partir dos anos iniciais, justamente a etapa escolar que mais concentra professores na cidade de São Paulo; neste caso, o setor público possui, em média, o dobro de docentes em relação ao privado, em toda a série histórica. A mesma situação encontra-se nos anos finais, porém, assim como no ensino médio, as diferenças são ainda maiores.

Dito isso, passa-se para a análise do perfil demográfico dos professores do setor privado, seguindo os mesmos parâmetros da Tabela 10, apresentada no tópico anterior. A diferença é que a Tabela 20 apresenta os anos de 2007 e 2018 para a cidade de São Paulo, com o intuito de indicar as diferenças que ocorreram no perfil dos docentes com o aumento de professores no setor privado, analisado nas tabelas anteriores.

Tabela 20 – Perfil demográfico dos professores da rede privada na cidade de São Paulo (2007-2018)

Ano	2007						2018						
	Variável	Nº	Frequência relativa (%)	Etapas do ensino regular (em %)				Nº	Frequência relativa (%)	Etapas do ensino regular (em %)			
				Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio			Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
<i>Gênero</i>													
Masculino	4.138	14,0	1,1	5,7	27,3	41,9	6.247	16,8	0,9	5,5	36,1	51,4	
Feminino	25.488	86,0	98,9	94,3	72,7	58,1	30.985	83,2	99,1	94,5	63,9	48,6	
<i>Cor e raça</i>													
Não declarada	3.786	12,8	20,4	9,2	8,1	9,1	8.745	23,5	27,2	23,3	20,0	22,1	
Branca	21.986	74,2	59,1	81,2	82,7	83,2	23.414	62,9	55,9	64,5	67,0	68,6	
Preta	945	3,2	5,5	2,0	1,9	1,9	1.273	3,4	4,1	3,0	3,5	2,6	
Parda	2.483	8,4	13,9	6,3	5,5	3,7	3.474	9,3	12,1	8,5	8,5	5,4	
Amarela	392	1,3	0,9	1,2	1,6	2,0	308	0,8	0,6	0,7	1,0	1,3	
Indígena	34	0,1	0,2	0,1	0,1	0,0	18	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	
<i>Faixa etária</i>													
Até 25 anos	954	3,6	9,3	1,6	0,7	0,2	387	1,1	2,9	0,5	0,2	0,1	
26 a 35 anos	11.158	42,3	55,0	43,4	33,0	28,2	11.847	33,5	44,0	28,8	29,7	28,7	
36 a 45 anos	8.766	33,3	25,3	36,9	36,6	37,5	12.665	35,9	34,9	40,2	33,6	30,9	
46 a 55 anos	4.089	15,5	8,3	13,6	22,2	24,0	7.516	21,3	14,3	23,6	24,7	24,7	
Acima de 55 anos	1.387	5,3	2,1	4,5	7,5	10,1	2.901	8,2	3,9	6,8	11,8	15,6	

Ano	2007						2018					
Variável	Nº	Frequência relativa (%)	Etapas do ensino regular (em %)				Nº	Frequência relativa (%)	Etapas do ensino regular (em %)			
			Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio			Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
<i>Nível de formação</i>												
Ensino fundamental incompleto	124	0,4	1,1	0,1	0,0	0,1	30	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0
Ensino fundamental completo	274	0,9	2,6	0,1	0,1	0,0	143	0,4	1,2	0,1	0,0	0,0
Ensino médio completo	7.973	26,9	57,1	21,9	3,0	1,2	6.749	18,1	35,9	14,3	6,8	5,2
Ensino superior	21.255	71,7	39,2	78,0	96,9	98,7	30.310	81,4	62,7	85,6	93,2	94,8
<i>Licenciatura</i>												
Não	1.443	6,8	11,0	6,7	5,2	5,4	7.383	19,8	32,7	15,3	12,6	13,8
Sim	19.812	93,2	89,0	93,3	94,8	94,6	29.849	80,2	67,3	84,7	87,4	86,2
<i>Setor da instituição em que concluiu a graduação</i>												
Público	*	*	*	*	*	*	4.438	15,3	5,4	8,4	23,0	41,6
Privado	*	*	*	*	*	*	23.985	84,7	94,6	91,6	77,0	58,4
<i>Mestrado e doutorado (em dados absolutos)**</i>												
Mestrado	645	-	21	67	229	328	886	-	34	100	405	347
Doutorado	95	-	3	6	31	55	160	-	10	17	61	72

* Não havia a variável nos microdados do Censo Escolar no ano de 2007.

** Apenas pós-graduação *stricto sensu*; cursos de especialização não foram contabilizados.

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2017, 2019a).

Os docentes cujo perfil foi apresentado na tabela acima são aqueles atuantes no ensino regular, porque compõem a maior parte dos professores da rede privada. Em 2007 eram 33.690 docentes em toda a rede, sendo que 89,2% deles estavam trabalhando apenas em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 2018 a situação mudou pouco: dos 39.873 docentes atuantes na rede privada, 93% lecionavam no ensino regular.

No que se refere a gênero, verificou-se que as professoras são maioria entre os docentes na rede privada, característica que não se alterou no período estudado. No início do período, 86% do corpo docente eram professoras, contra apenas 14% de professores; uma década depois, a proporção de homens na rede aumentou para 16,8%. Mas, assim como no caso nacional, há variações significativas dessa proporção entre as etapas de ensino. A proporção de mulheres era de 98,9% na educação infantil em 2007 e aumentou para 99% em 2018; já no ensino médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, passou-se de 41,9% para 51,4%. As proporções entre gênero sofreram pouca alteração nos anos finais, uma vez que houve admissão de mais professores na categoria, chegando a 36,1% de homens em 2018 contra 27,3% em 2007.

A maior parte dos professores foi declarada pelas secretarias de cor branca: 74,2% em 2007 e 62,9% em 2018, muito embora o número de não declarados em 2018 tivesse aumentado significativamente, podendo ser esse o fator de alteração observado neste caso. Para os outros itens dessa característica, não houve grandes alterações na década estudada; em segundo lugar vêm os docentes declarados pardos, com 8,4% no início e 9,3% no final da série histórica, e pretos, 3,2% em 2007 e 3,4% em 2018. Amarelos e indígenas representam as menores frações de docentes na rede privada em todo o período. Considerando os dados nacionais como comparação, a grande diferença está no número de professores declarados pardos nas escolas privadas, que foi muito maior do que se analisou no tópico anterior para o ano de 2016: 19%. Do ponto de vista da relação de cor e raça com as etapas educacionais na Tabela 20, chama a atenção que na cidade de São Paulo haja mais professoras declaradas pardas na educação infantil, se comparada com as outras etapas: passou-se de 8,4% para 12,1% em 2018.

Quanto à faixa etária, em 2007 eram 2,7% de jovens com até 25 anos; 31,6% tinham de 26 a 35 anos, constituindo o maior grupo de docentes; 24,8% estavam entre 36 e 45 anos; 11,6% tinham entre 46 e 55 anos; e 3,9%, mais de 55 anos. Como esperado, e repetindo o que se viu em âmbito nacional para o ano de 2016, a maior parte dos professores concentrou-se entre 26 a 45 anos, com poucos docentes nos extremos da tabela. Para o ano de 2018, o que

ocorreu foi que os professores dessa rede apresentaram perfil com mais idade, em especial nas faixas entre 36 e 55 anos. Ainda, a tabela mostra que em todas as etapas a faixa etária mais comum é a de 26 a 35 anos, mas a proporção diminui com o aumento da idade dos alunos; assim, no ensino médio há maior concentração de professores mais velhos, algo que não se alterou com a entrada de novos docentes na rede.

Quanto ao nível de formação, em 2007 apenas 0,4% dos professores da rede privada na cidade de São Paulo não tinham terminado o ensino fundamental, e 0,9% possuíam apenas o ensino fundamental completo como formação. Concluíram o ensino médio 26,9%, e a maioria, 71,7%, formou-se em nível superior. Para o ano de 2018, diminuiu bastante o percentual de professores não formados no ensino superior na rede privada; com isso, passou para 81,4% o percentual de docentes com ensino superior no último ano da série histórica.

Ainda, a Tabela 20 mostra que a proporção de não graduados no ensino superior era maior nas etapas em que a atuação na docência com nível médio era permitida pela legislação vigente: 57,1% na educação infantil e 39,2% nas séries iniciais do ensino fundamental – números muito próximos da situação nacional. Dos docentes formados em ensino superior, quase 800 tinham obtido o título de mestre ou doutor em 2007; em 2018, esse número passou para aproximadamente mil docentes. Vale notar que a proporção de professores pós-graduados aumenta conforme as etapas de ensino dos alunos mais velhos. No início da série histórica, enquanto 21 professores da educação infantil obtiveram o mestrado e três, o doutorado, no ensino médio havia 328 docentes mestres e 55 doutores. Em 2008, essa diferença entre os professores atuantes nas diferentes etapas educacionais continuou: apenas 44 professores da educação infantil tinham pós-graduação, enquanto no ensino médio esse valor chegou a 419. Perto do total de professores na cidade de São Paulo são número bem inexpressivos, assim como em âmbito nacional.

Do ponto de vista de docentes com curso de ensino superior de licenciatura, a situação piorou com o tempo. Em 2007, 93,2% do total de professores tinha a formação inicial desejável para o exercício da profissão: 89% entre os professores da educação infantil, 93,3% entre os professores das séries iniciais do ensino fundamental, 94,8% das séries finais e 94,6% do ensino médio. Em 2018, embora tivesse aumentado o número de professores com cursos de licenciatura, os dados relativos afastaram-se do desejável; assim, 80,2% haviam feito licenciatura e 19,8% tinham outra formação. De maneira geral, a proporção de mais professores sem o curso de licenciatura afetou todas as etapas, mas em especial a educação

infantil, onde 32,7% dos docentes tinham cursado ensino superior sem a formação ideal para o exercício da profissão.

No que se refere ao setor da instituição em que se concluiu a graduação, o setor privado de ensino superior prevaleceu como principal formador de docentes para a educação básica privada: 84,7% dos professores analisados frequentaram cursos de graduação pagos, percentual maior que na média nacional. E, da mesma forma que o analisado na Tabela 10, observa-se que tal proporção diminui bastante conforme a etapa de ensino; assim, no ensino médio em 2018, 41,6% dos professores foram formados por universidades públicas, enquanto na educação infantil, apenas 5,4% dos docentes formou-se pelo setor público de ensino superior.

O que se pode perceber pela Tabela 20, então, é que poucas alterações ocorreram no perfil demográfico dos professores da rede privada paulistana no ensino regular, mesmo com todo o crescimento do setor observado no período de análise. De maneira geral, seguiram as características do setor público em relação ao nível de formação, setor da instituição em que concluíram a graduação e gênero dos docentes (ALVES; PINTO, 2011; GATTI; BARRETO, 2009). Do ponto de vista negativo, o que os dados do Censo Escolar indicam é que a rede privada não é diversa em termos de cor e raça e que passou a contratar no mercado mais professores sem o curso de licenciatura, embora nos dados absolutos também se tenham contratado mais professores com a formação desejável segundo a legislação brasileira. Ainda vale notar que até 2018 era uma rede com poucos professores com pós-graduação *stricto sensu*. Ademais, com o aumento de docentes na última década, o setor privado na capital paulista passou a ter mais professores nas faixas etárias mais altas (de 36 a 55 anos).

A próxima tabela também apresenta dados demográficos dos docentes da rede privada na cidade de São Paulo para o ano de 2018, porém divididos em tipos de estabelecimento. O critério de seleção dos quatro grupos de escolas foi baseado no *ranking* de salário-base pago pelas escolas privadas produzido pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP), que está disponível no sítio eletrônico do sindicato⁷⁵. Com o *ranking*, podem-se observar os

⁷⁵ O *ranking* de salários do Sinpro-SP foi construído de forma colaborativa com os sindicalizados. A partir das informações nos holerites, os docentes de diversas escolas podiam cadastrar o valor da hora-aula/salário mensal (sem a hora-atividade e sem o DSR) diretamente em um sistema disponível no *site* do Sinpro-SP e apontar em qual escola trabalhavam; dessa forma, o sindicato vai atualizando a lista de salários conforme informações recebidas. O número de escolas analisadas na amostra do *ranking* foi: 248 escolas de educação infantil, 215 de anos iniciais do ensino fundamental, 289 de anos finais do ensino fundamental e 229 escolas de ensino médio. O *ranking* é dividido por etapa educacional e está disponível em: <http://ranking.sinprosp.org.br/lista.php>. Acesso em: 10 jan. 2019.

salários-base que as escolas pagam a seus docentes em escala decrescente. Como o *ranking* de salários da cidade de São Paulo está dividido por etapa educacional, os grupos foram elaborados com uma amostra de escolas por análise dos quartis entre os salários, escolhendo-se as primeiras dez escolas de cada quartil de salário por etapa educacional. Os valores dos salários da primeira à décima posição dessa amostra em cada quartil estão apresentados na Tabela 21, a seguir.

Tabela 21 – Faixa de salário-base entre os quartis da amostra por etapa educacional, em reais (2018)

Etapa educacional	Primeiro quartil		Segundo quartil		Terceiro quartil		Quarto quartil	
	1º valor (R\$)	10º valor (R\$)	1º valor (R\$)	10º valor (R\$)	1º valor (R\$)	10º valor (R\$)	1º valor (R\$)	10º valor (R\$)
Educação infantil*	1.203,25	1.178,02	1.800,65	1.670,00	3.391,00	3.176,89	12.478,00	6.029,56
Anos iniciais*	1.266,95	1.217,62	2.079,30	1.701,00	3.840,00	3.458,55	11.270,20	7.620,21
Anos finais**	21,05	20,03	29,03	27,12	47,00	43,36	92,70	74,00
Ensino médio**	21,67	20,18	33,00	31,11	51,71	48,00	96,00	81,09

* Valores para 22 horas de trabalho semanal.

** Valores da hora-aula de 50 minutos.

Fonte: o autor, com base em: SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (2019b).

Obs.: os valores em negrito correspondem ao número inicial do quartil.

Sobre a tabela acima, destaca-se que, conforme houve a mudança entre os quartis, mais o salário-base variou; assim, a partir dos dados do *ranking*, no primeiro quartil a diferença entre o salário da primeira escola e o da décima foi de R\$ 25,23 na educação infantil e R\$ 50 nos anos iniciais do ensino fundamental; no caso das etapas em que a base do cálculo é a hora-aula, a diferença salarial ficou em menos de R\$ 1 para os anos finais do ensino fundamental e de R\$ 1,49 para o ensino médio. No quarto quartil, as diferenças foram bem maiores: R\$ 6.448,44 na educação infantil, R\$ 3.649,99 nos anos iniciais; no caso dos anos finais, R\$ 18,70, e no ensino médio, R\$ 14,91.

Outro fator interessante a destacar da amostra obtida para análise foi que, até o terceiro quartil, as escolas não se repetiam entre as etapas, mas no último quartil, concentrou-se um mesmo grupo de escolas privadas que estavam na amostra, de forma que se percebe que as escolas que melhor pagam seus professores são as que ofertam todas as etapas educacionais do ensino regular, ou seja, escolas maiores. Além disso, é um grupo de escolas que formam a elite da cidade de São Paulo, assim, é possível que haja uma relação

entre o valor dos salários dos professores e os valores das matrículas e mensalidades cobradas pela instituição.

No cenário apresentado pela tabela acima, percebe-se a heterogeneidade salarial do quadro de docentes das escolas privadas na cidade de São Paulo. Essa diferença entre a amostra dos quartis, somada à falta de planos de carreira na maior parte das escolas privadas (em especial as dos primeiros quartis da Tabela 21), fazem com que o aumento salarial comum para a rede privada seja a mudança de emprego entre escolas. Assim, a carreira do professor da rede privada está diretamente relacionada à migração de uma escola para outra; se, de um lado, para a vida trabalhista do professor isso pode representar aumento salarial, isso é ruim do ponto de vista da continuidade de um trabalho em médio e longo prazo em um estabelecimento escolar.

Em outras palavras, a falta de atratividade salarial na docência estimula não apenas o acúmulo de jornada em outras redes (MONLEVADE, 2000), a carreira docente como um segundo emprego (ALVES; PINTO, 2011) ou o próprio abandono da carreira (QUIBAO NETO, 2015); no caso da rede privada, também incita à constante procura por outras escolas que pagam melhor e, conseqüentemente, à rotatividade de professores e ao abandono de trabalhos já iniciados. Como mostrou o estudo de Brandão e Carvalho (2011) sobre uma amostra de escolas privadas que atendiam às classes privilegiadas, um dos fatores que estimulava positivamente o trabalho pedagógico era justamente a construção de equipes permanentes de trabalho.

No entanto, para conclusões mais apuradas sobre isso vale a pena verificar o perfil de professor contratado em cada grupo de escolas analisado nos quartis da Tabela 21. Para compor os grupos determinados pelos quartis do *ranking*, foi feita uma averiguação do nome das instituições no *ranking* de salários do Sinpro-SP e procurou-se o código desses estabelecimentos no Censo Escolar de 2018; obtendo os códigos das entidades (a variável “CO_ENTIDADE”), foi possível selecionar os docentes dessas escolas e construir o perfil dos professores desses estabelecimentos em 2018, apresentado na Tabela 22, a seguir.

Tabela 22 – Perfil demográfico dos professores da rede privada na cidade de São Paulo por grupos (2018)

Aspectos	Grupo 1	Grupo2	Grupo 3	Grupo 4
Número de professores na amostra	705	806	1.780	1.666
Gênero (%)				
Masculino	20,0	20,6	22	22,9
Feminino	80,0	79,4	78	77,1
Cor e raça (%)				
Não declarada	26,1	17,4	22,2	20,4
Branca	57,2	69,6	69,1	76,9
Preta	4,1	3,3	2,5	0,8
Parda	11,9	8,7	5,2	1,2
Amarela	0,6	0,9	0,9	0,7
Indígena	0,1	0,1	0,1	0
Faixa etária (%)				
Até 25 anos	0,6	1	1,9	0
de 26 a 35 anos	30,6	31,5	32,4	23,7
de 36 a 45 anos	36,3	34	35,3	33,6
46 a 55 anos	19,4	20,6	22,7	29,7
Acima de 55 anos	8,5	8,1	7,7	13,0
Nível de formação (%)				
Ensino fundamental incompleto	0	0	0	0
Ensino fundamental completo	0	0,1	0,1	0
Ensino médio completo	12,5	15,5	12	5,6
Ensino superior	87,5	84,4	87,9	94,4
Licenciatura (%)				
Não	16,6	20,1	19,6	6
Sim	83,4	79,9	80,4	94
Sector da instituição em que concluiu o ensino superior (%)				
Público	12,7	12,3	26,5	40,5
Privado	87,3	87,7	73,5	59,5
Mestrado e doutorado* (nº)				
Mestrado	8	12	103	170
Doutorado	0	0	20	37

* Apresentados apenas os dados absolutos.

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2017; 2019a).

Logo na primeira linha da tabela observam-se os dados absolutos da amostra. Foram analisados aproximadamente 5 mil docentes, o que representa 12,5% do total de professores da rede privada da cidade de São Paulo para o ano de 2018. Ainda, o número de professores aumenta conforme o grupo, de forma que os Grupos 3 e 4 são bem maiores que os Grupos 1 e 2; isso se relaciona ao fato de que, na cidade de São Paulo, escolas que pagam menos são escolas que possuem menos matrículas e turmas, conseqüentemente, também possuem menos professores.

Em todos os grupos as professoras eram maioria, com uma pequena diferença nos Grupos 3 e 4, que concentravam um pouco mais de homens. Em relação ao que apresenta a Tabela 20, para o ano de 2018 os valores dos grupos são próximos da frequência relativa geral, mas isto não guarda relação com os percentuais das etapas educacionais, onde essa categoria de perfil variou bastante, em especial entre a educação infantil e o ensino médio.

No caso do aspecto “Cor e raça”, quanto maior o salário dos grupos mais havia docentes declarados brancos. A situação é oposta em relação aos declarados pardos e pretos. Ou seja, na rede privada, que já possui pouca diversidade no quadro geral do perfil dos docentes da capital paulista – e que não mudou nos anos de sua expansão –, ao mesmo tempo constata-se que, quanto maior o salário dos professores, menor é a diversidade racial, revelando que na carreira docente desta rede também existe o complexo problema racial que envolve os salários, tão frequente na sociedade brasileira.

Sobre a idade dos professores da rede privada, vale destacar que a diferença principal está no Grupo 4, que, em geral, concentrava professores entre 36 e 55 anos de idade, enquanto nos outros grupos a faixa que mais tinha professores era de 26 a 45 anos. Isso pode corroborar a ideia de que os professores contratados nas escolas do Grupo 4 são mais velhos e se mantêm por mais tempo no cargo ocupado.

Da mesma forma, a diferença central de escolaridade está no Grupo 4, em que apenas 5,6% dos docentes não possuíam ensino superior, enquanto nos outros grupos esse dado ultrapassou os 12% entre docentes não formados com graduação, pouco menos que no comparativo geral (18%) apresentado na Tabela 20. Ademais, os valores do Grupo 4 estavam mais próximos dos percentuais apresentados nos anos finais do ensino fundamental (6,8%) e no ensino médio (5,2%). No quesito “Licenciatura”, que considera apenas docentes com formação em ensino superior, os Grupos 2 e 3 apresentaram os maiores percentuais de docentes sem licenciatura, seguidos do Grupo 1 e, numa relação distante, do Grupo 4; este apresentou apenas 5,6% dos docentes não formados em alguma licenciatura, bem menos que os 16,6% do Grupo 1, 20,1% do Grupo 2 e 19,6% do Grupo 3.

Sobre o setor da instituição de formação no ensino superior, é grande a diferença entre os Grupos 1 e 2 e o Grupo 3, e é maior ainda para o Grupo 4. Professores formados por instituições de ensino superior públicas, em 2018, foram 12,7% no Grupo 1, 12,3% no Grupo 2,

26,54% no Grupo 3 e 40,5% no Grupo 4. Do mesmo modo, o número de mestres e doutores era muito maior no Grupo 4, ainda que o número de professores da rede privada pós-graduados nesses cursos seja geralmente muito pequeno.

Em resumo, a Tabela 22 mostrou que a grande diferença entre os grupos de professores da amostra selecionada fica mais evidente no Grupo 4. Ficou claro que, entre os Grupos 1, 2 e 3, as diferenças são mais presentes nos salários-base, observados na Tabela 21, do que no perfil do docente contratado por essas escolas. Vale lembrar que o Grupo 3 apenas se destaca do Grupo 1 e 2 no setor do ensino superior cursado pelo docente e professores com mestrado e doutorado.

Também importante analisar o perfil de trabalho dos professores da rede privada de ensino de São Paulo, assim como foi feito no tópico anterior para o caso brasileiro. A Tabela 23 apresenta os dados sobre o tipo de admissão, jornada de trabalho e tempo no emprego desses professores na cidade de São Paulo, para os anos de anos de 2007 a 2016, obtidos pela Rais.

Tabela 23 – Perfil dos docentes da rede privada de ensino regular na cidade de São Paulo (2007-2016*)

Anos	2007		2016	
	Com ensino superior	Sem ensino superior	Com ensino superior	Sem ensino superior
Nº de postos de trabalho analisados	27.722	9.764	56.430	20.109
% de postos de trabalho analisados	74	26	73,7	26,3
Tipo de admissão				
Com carteira assinada	99,1	99,2	99,5	100
Sem carteira assinada	0,9	0,8	0,5	0
Jornada de trabalho (horas semanais)				
0 a 19	27,7	25,3	16,5	16
20 a 29	33,4	33,8	22,6	23,1
30 a 39	5,2	5,3	3,8	4
40	2,5	3,9	30,6	28,9
Mais de 40	31,2	31,7	26,5	28
Tempo no emprego				
Até 1 ano	33,2	33,4	40,9	39,4
1 a 3 anos	32,5	33,5	33,4	34
4 a 5 anos	12,5	13,3	11,6	11,3
6 a 10 anos	14,2	13,2	9,2	10,6
11 a 15 anos	6,3	5,2	3,3	3,3
16 a 20 anos	1,2	1,3	1,4	1,2
21 a 25 anos	0,1	0,1	0,2	0,2
Mais de 25 anos	0	0	0	0

* Até o momento de escrita desta tese, só os microdados da Rais de 2016 estavam disponíveis para baixar pelo Programa R.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008, 2016).

Do ponto de vista do número de professores observados, o que a fonte Rais apresenta é o número de postos de trabalho. Com isso, percebe-se que em 2007, 74% desses postos eram ocupados por docentes com ensino superior completo, e 26% sem; em 2016, já com a rede com mais postos de trabalho na cidade – um aumento de 28.658 postos –, 73,7% eram formados no ensino superior e 26,3% não tinham a mesma formação. Ou seja, o fato de a rede ter mais que dobrado de tamanho, e contratado mais docentes, não interferiu na distribuição de docentes não formados que assumiram tais postos até 2016.

De outra forma, houve uma mudança interessante na composição da jornada de trabalho da categoria. Enquanto em 2007 a jornada de 40 horas semanais era minoritária entre as faixas apresentadas na Tabela 23, em 2016 essa jornada passou a ser a mais presente entre os docentes. Em 2007, a faixa de jornada onde mais se concentravam docentes era a de 20 a 29 horas semanais, que continuou bastante representativa em 2016; a faixa de jornada acima de 40 horas semanais também concentrava muitos docentes e, embora tenha diminuído seu peso em 2016, continuou com muitos professores no final do período. A primeira faixa da jornada na Tabela 23 foi a que mais diminuiu em número de docentes de 2007 a 2016, e a faixa entre 30 e 39 horas semanais foi a que menos agrupou docentes no período. Dessa forma, é possível observar que as professoras e professores passaram a ter jornadas maiores nas escolas privadas, o que pode representar uma redução geral no número de docentes que duplicam jornada com outra escola ou outro trabalho.

Sobre o tempo no emprego, não há grandes diferenças entre os docentes formados ou não em ensino superior, mas houve algumas mudanças a destacar no período. A alteração mais relevante observada foi justamente na faixa de tempo que mais concentra professores, ou seja, professores que estavam no posto de trabalho até um ano. Neste caso, o aumento representa também um aumento na rotatividade de docentes pela rede. Com a exceção desse aumento, não houve diferenças nas outras faixas de tempo de emprego, conforme mostra a Tabela 23. Neste mesmo aspecto, a outra grande faixa que concentra muitos docentes é a que vem logo depois da primeira, de um a três anos no posto de trabalho. No mesmo sentido, considerando o percentual de docentes que ficaram até cinco anos no mesmo posto de trabalho, tem-se que em 2007 havia 78,2% dos profissionais com ensino superior e 80,2% sem ensino superior; em 2018 esse percentual aumentou nos dois casos: 85,9% para docentes com ensino superior e 84,7% para os professores sem ensino superior.

Isso reforça a ideia de que os professores dessa rede estão sempre procurando novas vagas de emprego, de forma que a rede tem uma característica marcante em relação à não

permanência no posto de trabalho, seja pela falta de um plano de carreira, seja pelos baixos salários – em especial nos Grupos 1 e 2 observados na Tabela 23.

Os grupos entre quatro e cinco anos e entre seis e dez anos apresentaram quase o mesmo percentual de professores no período de análise. No entanto, tiveram uma leve diminuição para 2016: no primeiro caso, por volta de 11% entre os professores com as duas formações, e cerca de 9,5% no segundo caso, também para ambas as formações. Na faixa dos professores que estavam entre 11 e 15 anos no emprego, os percentuais também diminuíram no tempo, e partir disso, a tabela mostra pouquíssimos professores nas faixas com maior tempo no emprego.

Assim, em linhas gerais, o que se pode concluir da tabela acima sobre os professores da rede privada de São Paulo é que: a) sob o prisma da formação em ensino superior, não há diferenças significativas nos aspectos trabalhistas analisados; b) a maior parte dos postos de trabalho do ensino regular na rede privada captados pela Rais estava dentro do regime dentro da CLT; c) no período houve uma mudança nos dados apresentados, que consistiu no aumento do percentual de docentes dentro da jornada de 40 horas semanais, e, excetuando-se a faixa de jornada entre 30 e 39 horas, há proporcionalidade parecida entre as faixas de jornada de trabalho docente; e d) em todo o período, a maior parte dos professores da rede privada de São Paulo no ensino regular ficou até no máximo três anos ocupando o mesmo emprego, e em 2016, o número de professores que ficou até um ano no mesmo emprego aumentou; assim, a rotatividade da rede privada, que já era alta, intensificou-se com o tempo.

4.4 Piso e remuneração dos professores da rede privada da cidade de São Paulo

Até aqui, parece importante apontar resumidamente alguns elementos para a discussão central da remuneração dos professores da rede privada, em especial na cidade de São Paulo. Cabe destacar as especificidades da ocupação profissional “docente”, por exemplo, a exigência de formação específica. No setor público, deve-se levar em consideração ainda o regime jurídico próprio, na forma de estatutos e planos de cargos, salários e carreira, jornada semanal ou mensal e atividades de trabalho fora da sala de aula (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

Ao atentarmos para a jornada de trabalho, há diferenças significativas em relação a outras profissões, uma vez que parte importante do trabalho docente ocorre fora da sala de aula. Assim, uma das importantes especificidades da profissão é a exigência de formação

continuada e de uma série de preparações anteriores e posteriores ao momento com os alunos, por exemplo, preparação do conteúdo a ser lecionado, planejamento anual, correção de trabalhos, viagens e visitas científicas com os alunos etc. Pinto (2009, p. 55) sintetiza:

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

A questão da jornada de trabalho e suas configurações, portanto, é de suma importância na discussão econômica do salário do professor, tanto na escola privada quanto na rede pública de ensino.

Ao longo dos anos, algumas políticas em relação à jornada de trabalho e salário de professores foram-se constituindo como parâmetros mínimos no Brasil. Historicamente, e para além da categoria dos professores – mas especialmente por esta categoria, uma vez que é uma das maiores em termos de quantidade de trabalhadores e que mais se tem movimentado politicamente no último período –, segundo Souto Maior (2014), estes direitos mínimos foram estabelecidos por pelo menos três razões centrais: a) dentro de uma correlação de forças, os trabalhadores, atraindo para si a lógica da disputa política e democrática, aprenderam a reivindicar melhores salários e jornadas menores; b) o capitalismo precisa que haja trabalhadores capazes de consumir sua produção; e c) integrado às noções jurídicas de contrato, pagamento e jornada, o valor pago mascara o trabalho não remunerado. Estas três razões operam conjuntamente, porém, sempre com proeminência de alguma delas, a depender da correlação de forças entre trabalhadores e capital.

Neste sentido, para os professores das redes públicas, a grande mudança foi um distinto instrumento legal: a Lei do Piso, em 2008. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamentou o inciso III, alínea “e”, do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de instituir o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008). Assim, o valor do PSPN – valor abaixo do qual nenhuma rede pública pode pagar – foi fixado em 2008 em R\$ 950 para 40 horas semanais, para docentes das redes básicas públicas com formação em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Além disso, tal lei fixou a previsão na jornada docente no limite máximo de dois terços da carga horária para atuação profissional com educandos (hora-aula) e, no mínimo, um terço destinado a atividades sem os educandos, e que tais atividades são imprescindíveis para a atuação docente (hora-atividade). Pois, como aponta Pinto (2009), as horas-atividade estão previstas para preparação de aulas e trabalhos extraclasse decorrentes da própria atividade docente; porém, com o baixo salário docente, muitos professores acabam usando as horas-atividade em outra rede ou outro emprego.

De toda forma, com a política de fundos e a Lei do Piso, as administrações públicas tiveram de lidar com demarcações legais no que tange à remuneração dos professores, em resumo, gastar no mínimo 60% dos recursos dos fundos estaduais com remuneração de professores, não podendo pagar nenhum professor abaixo do valor do PSPN. Ainda, a jornada docente deve cumprir o estipulado pela lei: dois terços para hora-aula e um terço para hora-atividade. Esses marcos legais, embora ainda em efetivação em boa parte do Brasil, são muito importantes para a profissionalização da atividade docente.

No mesmo sentido de estabelecer padrões mínimos de jornada e salário, a rede privada possui o instrumento legal da CLT e as CCTs. A CLT é um decreto-lei de 1º de maio de 1943; promulgada em circunstâncias políticas adversas à democracia, representa um dos maiores ganhos para a classe trabalhadora no Brasil. A CCT é um documento legal garantido pela CLT (BRASIL, 1943, art. 611 e 611-A), definido como “o acordo de caráter normativo, pelo qual dois ou mais sindicatos representativos de categorias econômicas e profissionais estipulam condições de trabalho aplicáveis, no âmbito das respectivas representações, às relações individuais de trabalho” (BRASIL, 1943).

Na CLT (BRASIL, 1943, Seção XII, art. 317-323) estão dispostos os parâmetros mínimos para o exercício da docência perante o Direito do Trabalho nos estabelecimentos particulares. Sobre salário e jornada, são explícitos os artigos:

Art. 317 - O exercício remunerado do magistério, em estabelecimentos particulares de ensino, exigirá apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação.

Art. 318 - O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.

[...]

Art. 320 - A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários.

§ 1º - O pagamento far-se-á mensalmente, considerando-se para este efeito cada mês constituído de quatro semanas e meia.

§ 2º - Vencido cada mês, será descontada, na remuneração dos professores, a importância correspondente ao número de aulas a que tiverem faltado.

§ 3º - Não serão descontadas, no decurso de 9 (nove) dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho.

Art. 321 - Sempre que o estabelecimento de ensino tiver necessidade de aumentar o número de aulas marcado nos horários, remunerará o professor, findo cada mês, com uma importância correspondente ao número de aulas excedentes.

Art. 322 - No período de exames e no de férias escolares, é assegurado aos professores o pagamento, na mesma periodicidade contratual, da remuneração por eles percebida, na conformidade dos horários, durante o período de aulas.

§ 1º - Não se exigirá dos professores, no período de exames, a prestação de mais de 8 (oito) horas de trabalho diário, salvo mediante o pagamento complementar de cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula.

§ 2º - No período de férias, não se poderá exigir dos professores outro serviço senão o relacionado com a realização de exames.

§ 3º - Na hipótese de dispensa sem justa causa, ao término do ano letivo ou no curso das férias escolares, é assegurado ao professor o pagamento a que se refere o caput deste artigo.

Art. 323 - Não será permitido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não remunere condignamente os seus professores, ou não lhes pague pontualmente a remuneração de cada mês.

Parágrafo único - Compete ao Ministério da Educação e Saúde fixar os critérios para a determinação da condigna remuneração devida aos professores bem como assegurar a execução do preceito estabelecido no presente artigo. (BRASIL, 1943)

Interessante observar que o novo artigo 318, cuja redação saiu da reforma trabalhista de 2017, agora permite dupla jornada no mesmo estabelecimento, posição contrária à redação anterior, que apenas permitia ao docente ministrar diariamente quatro aulas consecutivas, ou seis intercaladas, em uma mesma escola. Dada a remuneração não adequada de forma geral, é comum no Brasil que os professores realizem mais de uma jornada a título de complementação da renda (ALVES, PINTO, 2011; MONLEVADE, 2000; PINTO, 2009).

De maneira geral, tal situação é descrita pela literatura especializada em salário docente no Brasil como desvalorização da carreira dos professores (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015); em contraposição, a posição dos redatores da nova reforma trabalhista esvazia o texto de qualquer regulação para a jornada de trabalho docente.

Ainda, a dupla jornada entra em choque com a redação do artigo 323, o qual veda aos estabelecimentos de ensino privado não remunerar “condignamente” os professores, de modo que cabe ao MEC estabelecer os valores fixos neste sentido. Atualmente, o que ocorre é que os valores do piso salarial da categoria de professores das redes particulares estão estipulados nas CCTs, uma vez que a legislação trabalhista permite que isso ocorra, desde que se

observem os limites de outras leis, como a do salário mínimo, mas não a Lei do Piso, pois esta diz expressamente que o valor só valerá para os docentes do setor público de Educação.

De toda forma, com a nova redação, não há nenhum dispositivo legal na CLT que defina a configuração da jornada do professor no que tange ao número de horas-aula ou horas-atividade⁷⁶, como apresenta a Lei do Piso. No entanto, a jornada dividida entre aulas e horas-atividade ainda pode ser pactuada na CCT.

Outro aspecto diferente da jornada de trabalho da rede privada é que nessa rede é normal os professores serem empregados por regimes diferentes, a depender da etapa educacional. Na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, os docentes são contratados por um valor fixo mensal, sendo denominados de “mensalistas”; já para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, os professores são contratados por quantidade de aulas e são chamados corriqueiramente de “aulistas”.

Além disso, na rede privada da cidade de São Paulo, assim como no caso apresentado pelos trabalhos de Gabriela Silva (2017) e Vargas (2012), há a diferenciação salarial entre as etapas de ensino. Isso ocorre porque, para os donos de escolas e seus advogados, enquanto os docentes formados no magistério ou pedagogos têm o mercado de trabalho vinculado às escolas, os professores formados em bacharelado de outras áreas possuem um mercado de trabalho maior⁷⁷, portanto, há maior disputa por estes profissionais. Dessa forma, para atrair estes últimos as escolas privadas propõem salários mais altos.

Destacado isso, vale apresentar os valores do piso salarial para os professores da rede privada da cidade de São Paulo, em uma longa série histórica, de 1998 (primeira CCT disponível no *site* do Sinpro-SP) até 2018, para os professores mensalistas. No entanto, é importante ressaltar que a existência do piso para professores existe desde 1990, segundo o próprio Sinpro-SP. Assim como no caso do setor público, o piso da categoria é essencial para que haja um mínimo salarial abaixo do qual nenhuma escola privada do ensino básico possa pagar seus professores.

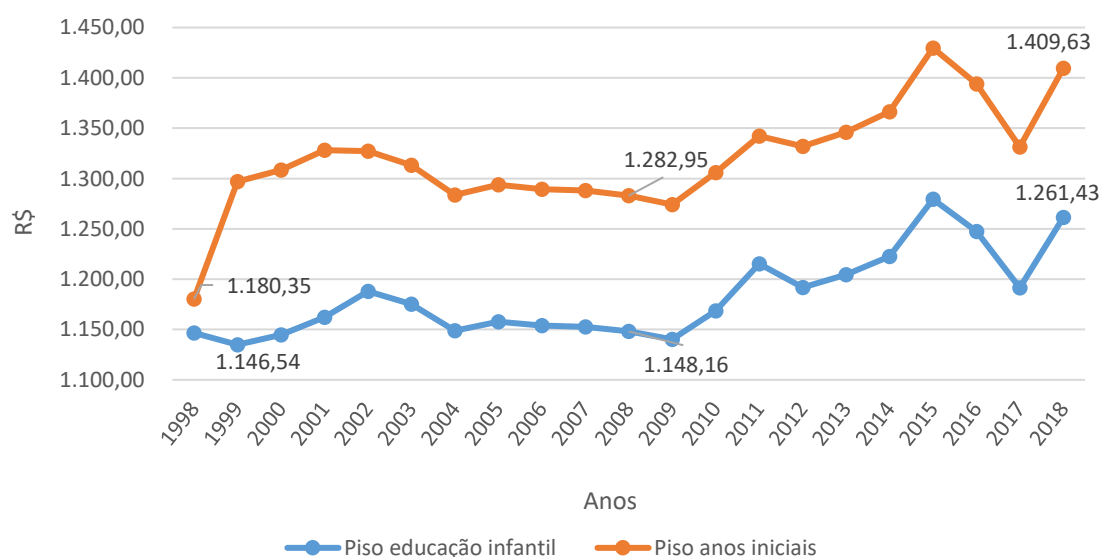
⁷⁶ A hora-atividade é um adicional fixado pela norma coletiva e que incide sobre o salário contratual, sendo destinado a remunerar o tempo empregado pelo professor na preparação das aulas. Na rede privada de São Paulo, o estipulado foi que a hora-atividade fosse um adicional de 5% do salário-base, em detrimento da utilização da medida de tempo como base de cálculo da jornada extraclasse, como se observa na Lei do Piso.

⁷⁷ Como mostra Pinto (2014), devido à falta de condições adequadas para a atuação profissional dos professores na educação básica no Brasil e os baixos salários quando comparada com outras profissões, profissionais que se formaram nas licenciaturas no país têm optado pela atuação em outras áreas; os concursos públicos que não exigem especialização profissional têm sido uma opção para os professores, ou a atuação no bacharelado, como na indústria química, museus, editoras etc.

Isso, no entanto, não impede a grande diferença salarial que se observa entre o salário dos professores, como bem exibe o *ranking* dos salários organizado pelo Sinpro-SP; afinal, ao inserir a Educação em um contexto de mercantilização, assim como no caso de outros serviços, como a Saúde, há uma tendência do mercado em explorar todas as possibilidades de renda da população, em especial em um contexto de crescimento da renda familiar. Com isso, o que se observa é a heterogeneidade, não apenas do serviço prestado e do valor cobrado por ele, mas também da remuneração paga a tais profissionais. Nesse contexto, o piso dos docentes ganha ainda mais importância.

O Gráfico 9, a seguir, apresenta o piso para os professores mensalistas atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 9 – Valores* do piso salarial para professor atuante na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para 22 horas de jornada semanal mais DSR (1998-2018)



* Valores corrigidos pelo INPC/IBGE para janeiro de 2019.

Fonte: o autor, com base em: SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019a).

Antes da análise dos dados, é importante ressaltar que nas CCT analisadas está explícito para todos os anos que, caso oferte tanto a educação infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental, a escola deve remunerar o professor das primeiras etapas conforme o piso dos anos iniciais; caso contrário, vale a regra do piso dos docentes que atuam na educação infantil. Este é mais um fator que desvaloriza o trabalho docente, neste caso, dos docentes que lecionam especificamente em escolas dentro da educação infantil.

Outro fator interessante é que nas cláusulas referentes ao piso da categoria nas CCTs observadas não há distinção nos valores para professores formados em licenciaturas ou não; assim, embora exista essa diferenciação dentro da rede, como se analisou no perfil desses professores, tal aspecto não tem impacto na configuração dos pisos salariais apresentados no gráfico acima. Vale reforçar que a mesma situação ocorre com a Lei do Piso para o setor público.

Olhando para os dados, percebe-se que nos valores das duas décadas exibidas, com valores corrigidos, houve um aumento de apenas R\$ 114,89 para os professores atuantes em escolas que só oferecem educação infantil e, para professores dos anos iniciais ou docentes da educação infantil que atuem em escolas cuja oferta cobre as duas etapas, o aumento foi maior: R\$ 229,28 em 20 anos.

Destaca-se também que a grande diferenciação entre os pisos se deu entre 1998 e 1999, uma mudança que resultou em aproximadamente R\$ 130 e que marcou uma distância permanente nos anos posteriores entre os valores do piso, embora as duas linhas a partir de 2002 possuam o mesmo formato. Até 2002, houve uma tentativa de aumento do piso para professores da educação infantil, a fim de diminuir a distância entre os valores dos dois pisos; essa diferença diminuiu de R\$ 166,10 para R\$ 139,48 em 2002. Nas duas décadas, a diferença média entre os valores do piso das etapas foi de aproximadamente 17% de vantagem para os docentes dos anos iniciais.

A partir de 2002 até o centro dos anos de análise, 2008, os valores foram sofrendo uma retração com a inflação; assim, o piso salarial chegou a R\$ 1.181,95 na educação infantil e R\$ 1.282,95 nos anos iniciais. No primeiro caso, um aumento real de aproximadamente R\$ 2 em dez anos. Mas, a partir de 2009 a situação do piso mudou e houve alterações importantes nos valores.

Consonante com o aumento nos dados educacionais e no número de professores observados nos capítulos e tópicos anteriores, é possível enxergar também aumento no piso dentro desse período, até 2015. O primeiro movimento foi até 2011, aumentando cerca de R\$ 70 nos dois valores. Logo no segundo ano desse período, o valor novamente teve baixa e, a partir de 2012, voltou a subir, até atingir o valor máximo do piso na série histórica, em 2015: respectivamente, R\$ 1.279,43 e R\$ 1.393,99.

Depois de 2015, com a crise econômica e a retração nos dados educacionais – em especial a diminuição no número de estabelecimentos –, o valor do piso desses docentes na rede privada caiu para patamares parecidos com os valores pagos em 2002. Isso ocorreu porque entre esses anos não houve reajuste no piso dos professores, gerando uma reação por

parte da categoria no ano de 2018, como bem relatam algumas matérias jornalísticas do período (CRUZ, 2018; OLIVEIRA, 2018).

No ano de 2018 ocorreram dias de paralisação da categoria; com isso, houve pressão para que os sindicatos entrassem em processo de negociação da própria CCT, uma vez que o sindicato patronal – Sindicato dos Estabelecimentos Escolares do Estado de São Paulo (Sieeesp) – indicava que não entraria em discussão para homologação de um novo documento. Isso porque a nova reforma trabalhista que entrou em vigor em 2017 (BRASIL, 2017) abria espaço para que as negociações de direitos trabalhistas dos professores fossem discutidas por cada unidade escolar com seus docentes. Aparentemente, o Sieeesp acreditava que, ao pulverizar as discussões por unidade, os estabelecimentos de ensino teriam maior poder de barganha das condições de trabalho dos professores, em especial, do piso salarial dos professores. Essa importante conquista para os professores poderia deixar de existir, o que acarretaria uma ainda maior diferença salarial na rede privada.

A proposta do Sieeesp de seguir a nova regulamentação da reforma trabalhista de 2017 entrou em choque com os interesses dos professores, que, para além da movimentação em espaços públicos, angariaram o apoio de algumas escolas mais tradicionais da cidade que compõem a Associação Brasileira de Escolas Particulares (Abepar⁷⁸). Com a pressão dos professores e alguns dias de paralisação nos meses de maio e junho de 2018, quando mais de cem escolas da capital paulista pararam, iniciou-se um processo de negociação entre os sindicatos e, além da existência da CCT de 2018/2019, ficou garantido um reajuste salarial para os professores. Assim, o aumento do valor do piso referente aos anos de 2017 e 2018 foi fruto da disputa que os professores enfrentaram no período. Os valores finais corrigidos ficaram em R\$ 1.261,43 para professores da educação infantil e R\$ 1.409,63 para os dos anos iniciais ou educação infantil em escolas privadas com ambas as etapas.

Nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio também houve diferenciação salarial; no entanto, por serem professores horistas, cuja base de cálculo do salário não é a jornada mensal, mas sim a quantidade de aulas que ministram na semana (VARGAS, 2016),

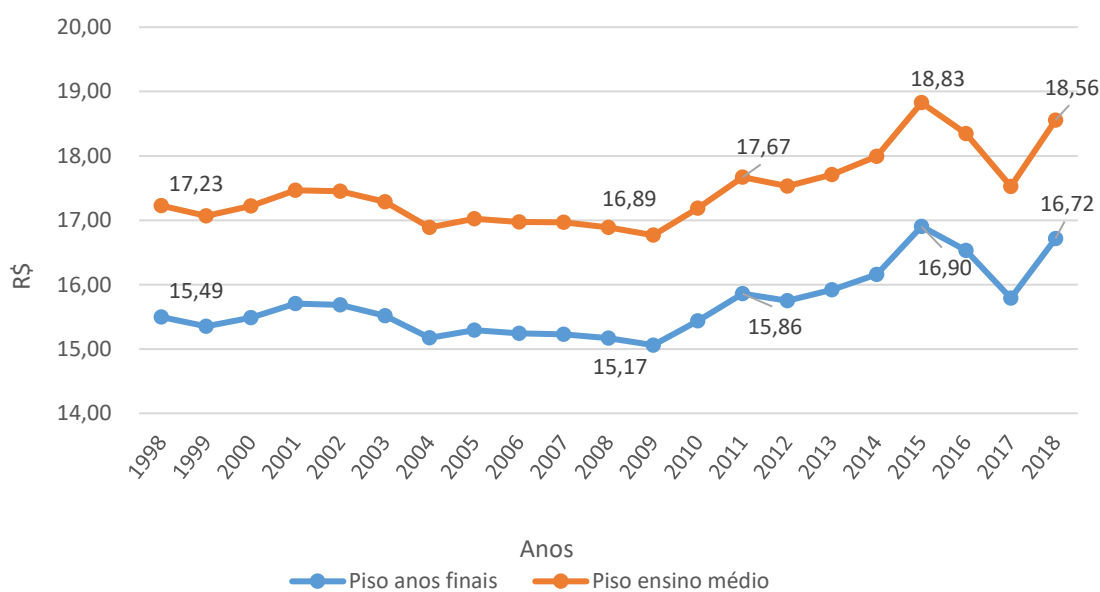
⁷⁸ Conforme consta em seu *site* (<http://www.abepar.com.br/index.php/quem-somos/objetivos>), a Abepar se autodenomina uma associação de “escolas particulares de excelência” para disseminar as boas práticas pedagógicas e de gestão. No entanto, embora haja muitos artigos sobre as práticas pedagógicas em seu *site*, nada se diz a respeito das mensalidades cobradas, seus custos com estrutura e professores, de forma que suas “boas” práticas de gestão não estão evidentes para quem quiser encontrar. Pelo contrário, esse tipo de informação parece ficar retido dentro das gestões, revelando o caráter não transparente dessas instituições. Dado isso, fica difícil acreditar que tais escolas tenham boas práticas de gestão, uma vez que a transparência é um aspecto muito relevante das boas práticas educacionais de gestão. Nesse sentido, o setor público, que têm como princípio constitucional a gestão democrática, está muito à frente das boas práticas de gestão em relação ao setor privado, mesmo aquele considerado (ou autointitulado) “de excelência”.

os valores do piso estão contabilizados em hora-aula. A explicação para tal diferenciação está no fato de que, para estes professores comporem sua jornada de trabalho semanal, suas aulas são atribuídas em turmas diferentes, situação diversa de atuar as 22 horas semanais com a mesma turma, que é o que ocorre com os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Isso explica, em parte, o fato de haver grande percentual de professores atuando nas faixas de jornada entre 20 e 29 horas semanais (em torno de um terço dos professores), conforme apresentado na Tabela 23 sobre o perfil dos postos de trabalho na cidade de São Paulo. Outros professores dessas etapas dobram a jornada de trabalho, ministrando aulas em dois períodos (manhã e tarde), acumulando, assim, em torno de 40 horas semanais de trabalho ou mais na rede privada. Isso elucida o aumento de professores na jornada de 40 horas semanais em 2016 e o alto percentual de docentes trabalhando 44 horas semanais em todo o período analisado. Mas, sobretudo, mostra que os valores dos pisos apresentados no Gráfico 9 são baixos, forçando os professores a duplicarem suas jornadas para compor renda e sobreviver em uma das cidades do país onde o custo de vida é mais alto.

Dito isto, cabe apresentar o gráfico abaixo, que mostra os valores das horas-aula para docentes que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Gráfico 10 – Valores* do piso salarial para professor atuante nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por hora-aula mais DSR (1998-2018)



* Valores corrigidos pelo INPC/IBGE para janeiro de 2019.

Fonte: o autor, com base em: SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2005; 2007; 2009; 2011; 2013; 2015; 2017; 2019).

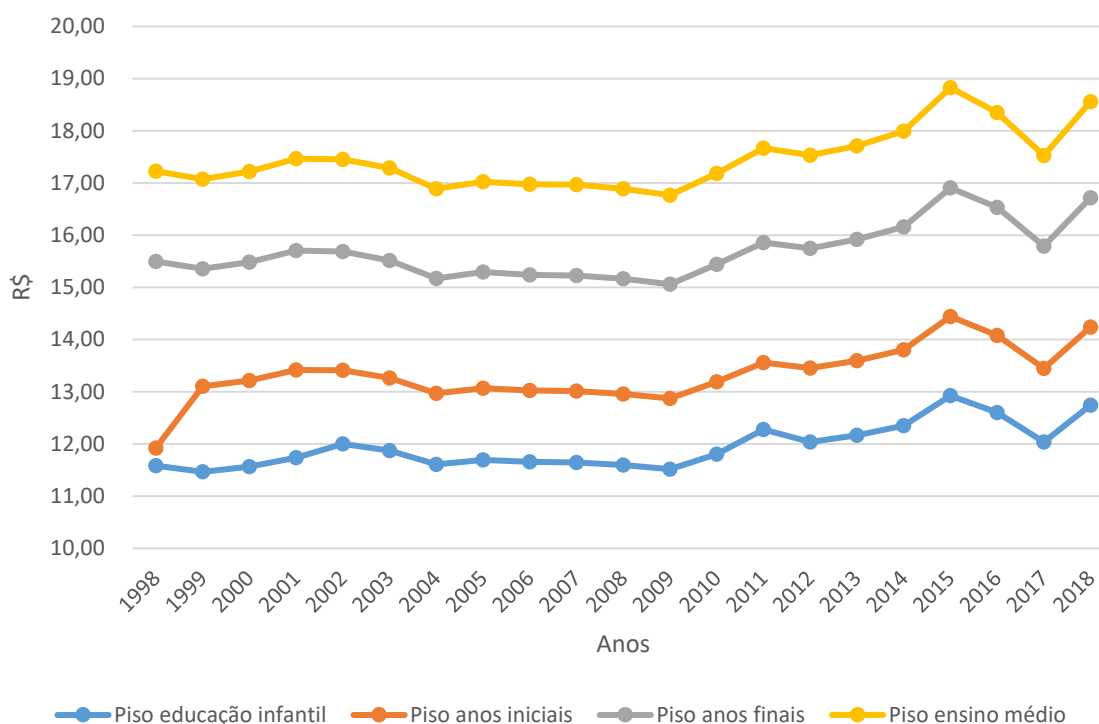
Em uma primeira análise do gráfico acima, percebe-se que há diferença salarial entre os valores dos dois pisos, assim como no caso do Gráfico 9. O valor dessa diferença variou entre R\$ 1,73 a R\$ 1,92, ou seja, em média, uma relação de 16% a mais para o ensino médio nos 20 anos do período. Apesar de representar pouco analisando o valor isolado, quando os valores são comparados dentro da jornada semanal dos professores a diferença pode ser significativa.

Até o meio do período de análise, em 2008, o piso dos professores aulistas havia diminuído em relação ao início da série histórica, com R\$ 16,89 para o ensino médio e R\$ 15,17 para os anos finais do fundamental. Assim como no caso das primeiras etapas do ensino regular, a partir de 2009 o piso dos professores aumentou até 2011 em R\$ 17,67 no ensino médio e R\$ 15,86 para os professores dos anos finais do ensino fundamental. Em 2011 não houve reajuste, aumentando novamente apenas em 2013 e chegando ao valor máximo da série histórica em 2016: R\$ 18,83 e R\$ 16,90, respectivamente. Com a crise econômica e a retração geral do mercado de escolas privadas em 2016 e 2017, mais a reforma trabalhista – que afetou o comportamento do Sieceesp, que se recusava a negociar uma nova CCT –, apenas em 2018 houve novo reajuste salarial, encerrando a série histórica com os valores dos pisos em R\$ 18,56 e R\$ 16,72, respectivamente.

Outro ponto que merece destaque é a evidente similaridade na movimentação das linhas dos pisos para todas as etapas educacionais analisadas, em especial depois de 2002. Isso significa que, em duas décadas, a negociação dos reajustes salariais entre os sindicatos resultou nos mesmos valores para todas as etapas, em geral, mantendo a distância salarial entre elas. Nesse diapasão, parece claro que a isonomia salarial entre os professores que atuam em diferentes etapas educacionais nunca foi um ponto de acordo nas negociações das CCTs; ou seja, na rede privada da capital paulista, a diferença salarial não se dá apenas entre os professores de escolas diferentes, mas existe internamente nas escolas. Há grande diferença salarial a depender da etapa de atuação, sendo este aspecto uma característica dessa rede, como bem mostrou Gabriela Silva (2017). Fica claro que a isonomia salarial ainda é uma pauta a ser conquistada pela categoria, e este é mais um bom motivo para a existência do piso salarial dos professores.

Com fins demonstrativos, o gráfico abaixo apresenta os valores das etapas por hora-aula. Para construir esta série histórica, dividiu-se o valor recebido pelos professores mensalistas por 22 horas semanais e, em seguida, por 4,5, que representaria o número de semanas no mês. Assim, tem-se:

Gráfico 11 – Valores* do piso salarial para professor atuante no ensino regular, por hora-aula mais DSR (1998-2018)



* Valores corrigidos pelo INPC/IBGE para janeiro de 2019.

Fonte: o autor, com base em: SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2005; 2007; 2009; 2011; 2013; 2015; 2017; 2019a).

No Gráfico 11, a diferença entre os valores dos pisos fica clara. Em ordem crescente, tem-se o piso dos professores da educação infantil, seguido dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e, por fim, com o maior piso, o ensino médio.

No entanto, o piso junto com o DSR não é o único direito adquirido que os professores da cidade de São Paulo percebem em sua remuneração. Além destes, a hora-atividade (5% da hora-aula) é outro direito importante. Com isso, a remuneração estipulada dentro das CCTs de São Paulo é uma composição de, no mínimo, três itens: o salário-base (que nunca deve ser abaixo do piso das etapas), o DSR e a hora-atividade. O salário-base é calculado pela seguinte equação: número de aulas semanais multiplicado por 4,5 semanas e multiplicado, ainda, pelo valor da hora-aula (BRASIL, 1943, art. 320, § 1º). O DSR corresponde a um sexto do salário-base acrescido da hora-atividade e, ainda, do total de horas extras, do adicional noturno, do adicional por tempo de serviço e da gratificação de função (Lei nº 605/19), caso haja tais itens na composição salarial.

Passa-se agora para a discussão sobre a remuneração dos professores da rede privada na cidade de São Paulo com base nos dados da Rais. Para tanto, é usado o mesmo perfil de análise

da remuneração dos professores da rede privada no Brasil feito no tópico anterior, padronizando as jornadas para 40 horas semanais e dividindo os professores por etapa de atuação. Os valores atípicos (extremos ou *outliers*) tiveram como referência o tratamento do IBGE para análise da variável rendimento no Censo Demográfico 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012); assim, para cada etapa e perfil de profissionais, este considerou valores em seis intervalos interquartílicos acima do terceiro quartil como atípicos e os retirou da análise. Por fim, foram considerados atípicos os valores inferiores a um salário mínimo vigente em 2007 e 2016 (R\$ 380 e R\$ 880), ajustados para uma jornada de 40 horas (R\$ 345 e R\$ 800⁷⁹).

Assim, começa-se com a Tabela 24, analisando o salário dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que não possuem graduação no ensino superior.

Tabela 24 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores sem formação em nível superior da rede privada que atuam no ensino regular para jornada padronizada de 40 horas semanais (2007 e 2016)*

	Professores sem graduação	2007				2016			
		Educação infantil		Anos iniciais		Educação infantil		Anos iniciais	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Faixa de remuneração para 40 horas	até 3 sm	3.143	82,30	2.057	36,54	6.032	55,91	3.504	44,70
	> 3 sm <= 6 sm	400	10,47	1.404	24,94	2.684	24,88	2.025	25,83
	> 6 sm <= 9 sm	151	3,95	982	17,44	833	7,72	891	11,37
	> 9 sm <= 12 sm	83	2,17	424	7,53	469	4,35	441	5,63
	> 12 sm	42	1,10	763	13,55	771	7,15	978	12,48
	Total	3.819	100	5.630	100	10.789	100	7.839	100
	Medidas descritivas (R\$)	Remuneração média	1.816,97		4.839,72		2.889,48		4.046,25
Desvio-padrão		2.528,51		5.564,64		4.047,72		5.257,19	
Coefficiente de variação (%)		1,39		1,15		1,40		1,30	
Primeiro quartil		752,63		1.643,00		1.028,00		1.122,43	
Mediana (R\$)		1.124,25		3.464,71		1.744,00		2.299,29	
Terceiro quartil		1.867,71		6.289,60		3.191,59		4.684,27	

* Todos os valores foram atualizados para janeiro de 2019 pelo INPC/IBGE.
Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008; 2016).

⁷⁹ Em valores corrigidos pelo INPC para janeiro de 2019, respectivamente, R\$ 679,72 e 903,39.

Apresentando os dados da Tabela 24, acima, em 2007 compõem a análise 3.819 postos de trabalho na educação infantil que eram ocupados por docentes sem nível superior. A remuneração média desses professores, para uma jornada padronizada em 40 horas semanais, era de R\$ 1.816,97, equivalentes a aproximadamente 2,7 salários mínimos em 2007.

Em 2016, o número de docentes na análise foi de 10.789 e o valor da remuneração média aumentou para R\$ 2.889,48, ou seja, 3,2 salários mínimos. Essa mudança aparenta ser reflexo de que, no ano de 2016, havia mais docentes nas faixas salariais maiores, em especial na segunda faixa, entre três e seis salários mínimos. No primeiro ano, 82,3% dos docentes estavam recebendo até três salários mínimos no período; em 2016, o percentual diminuiu para 55,9% e 24,9% recebiam entre três e seis salários mínimos. Consequentemente, todas as medidas descritivas aumentaram, mas se manteve a proporcionalidade do coeficiente de variação, mostrando que, em termos salariais, a rede privada continuou diversa nessa etapa educacional.

Os profissionais que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental sem ensino superior ocupavam 2.057 postos de trabalho em 2007 na rede privada, e passaram a atuar em 7.839 postos segundo os dados da Rais de 2016. E, diferentemente do que ocorreu na primeira etapa analisada, a remuneração média dos docentes diminuiu de R\$ 4.839,72 para R\$ 4.046,25, uma queda de aproximadamente R\$ 800 em valores corrigidos.

Ao observar as faixas salariais por salários mínimos, percebe-se que aumentou o contingente de docentes agrupados na primeira faixa salarial (44,7%), manteve-se a proporção na segunda faixa salarial em torno de 25% dos professores e diminuiu o percentual de docentes nas faixas com maior remuneração. Consequentemente, isto deixou a rede mais diversa em termos salariais para docentes desta etapa sem formação no ensino superior, uma vez que o coeficiente de variação aumentou de 1,15 para 1,30.

É importante lembrar que as medidas de posição (quartis) também ajudam a compreender a desigualdade da remuneração entre os grupos da tabela. Em 2007, o primeiro quartil indica que os professores com as menores remunerações recebiam valores de até R\$ 752,63 na educação infantil e R\$ 1.643 nos anos iniciais do ensino fundamental, ambos os valores abaixo da primeira faixa de remuneração de três salários mínimos, e que agrupam os 25% menores valores recebidos pelos docentes. Em 2016, o valor do primeiro quartil aumentou para os professores da educação infantil, mas não para

os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, R\$ 1.028 e R\$ 1.122,43, respectivamente.

A mediana informa que 50% dos valores de remunerações de professores considerados foram de até R\$ 1.124,25 para educação infantil e R\$ 3.464 para anos iniciais; em 2016, R\$ 1.744 na educação infantil e R\$ 2.299,29 nos anos iniciais. No terceiro quartil, faixa onde agrupa as maiores remunerações, aumentou para de R\$ 1.867,71 para R\$ 3.191,56 na educação infantil e diminuiu de R\$ 6.289,60 para R\$ 4.684,27 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para o ano de 2016, comparando os dados da Tabela 24 com os dados nacionais apresentados no tópico anterior, tem-se que, para professores da educação infantil, os valores observados da cidade de São Paulo são maiores e mais diversos. Neste sentido, havia mais professores em 2016 nas faixas salariais mais altas e a média da capital paulista estava cerca de 12% acima da média nacional.

Quanto aos valores de remuneração dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se que os dados são próximos, mas com maior vantagem para os dados nacionais; no entanto, a diferença entre a média e o desvio-padrão é maior na capital, confirmando que a rede privada da cidade de São Paulo apresenta bastante heterogeneidade em questões salariais.

Com isso, passa-se para análise da Tabela 25, com dados da remuneração de professores com formação em nível superior.

Tabela 25 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores da rede privada com formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais (2007 e 2016)

Ano	Professores com IES	2007								2016							
		Educação infantil		Anos iniciais		Anos finais		Ensino médio		Educação infantil		Anos iniciais		Anos finais		Ensino médio	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Faixa de remuneração para 40 horas	até 3 sm	2.767	62,87	5.700	49,59	947	29,64	2.432	32,35	10.414	53,11	8.912	50,53	667	15,1	1.073	14,76
	> 3 sm <= 6 sm	873	19,84	3.077	26,77	861	26,95	1.662	22,11	4.522	23,06	4.050	22,96	775	17,5	1.008	13,86
	> 6 sm <= 9 sm	457	10,38	1.529	13,30	578	18,09	1.344	17,88	1.954	9,97	1.770	10,04	729	16,5	847	11,65
	> 9 sm <= 12 sm	161	3,66	667	5,80	348	10,89	847	11,27	871	4,44	1.028	5,83	443	10,0	731	10,05
	> 12 sm	143	3,25	522	4,54	461	14,43	1.233	16,40	1.846	9,42	1.877	10,64	1805	40,8	3.613	12,18
	Total	4.401	100	11.495	100	3.195	100	7.518	100	19.607	100	17.637	100	4.419	100	7.272	100
Medidas descritivas (R\$)	Remuneração média	2.952,73		3.401,52		5.346,80		5.527,84		3.117,83		3.626,45		8.462,42		9.605,56	
	Desvio-padrão	8.195,66		3.277,76		5.010,43		5.392,04		3.816,67		4.899,29		6.984,73		7.660,05	
	Coeficiente de variação	2,78		0,96		0,94		0,98		1,22		1,35		1,21		1,25	
	Primeiro quartil	974,52		1.307,29		2.089,90		1.780,35		1.152,36		877,14		3.256,01		3445,45	
	Mediana	1.670,23		2.386,78		4.009,60		4.113,05		1.832,47		2.001,45		6.226,20		8.056,67	
	Terceiro quartil	3.417,87		4.534,26		7.141,59		7.371,42		3.767,95		4.324,85		12.041,56		13.743,49	

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008; 2016).

No caso dos professores com formação no ensino superior, a média dos docentes varia positivamente conforme a etapa educacional nos anos de 2007 e 2016. Tanto em 2007 como em 2016, constata-se novamente que os docentes da educação infantil são os que possuem a menor remuneração média da tabela: R\$ 2.952,73 em 2007 e R\$ 3.117,83, correspondentes a pouco mais de três salários mínimos em ambos os anos. Também é interessante notar o crescimento de professores ocupando postos de trabalho no período: em 2007 havia 4.401 postos de trabalho na Rais e em 2016 eram 19.607, ou seja, 15.206 novos postos na educação infantil privada na cidade de São Paulo.

Em comparação com os professores sem formação em ensino superior que atuam na educação infantil, os docentes da mesma etapa com ensino superior receberam em média 62% a mais em 2007, e em 2016 a diferença diminuiu, caindo para 7%. Ou seja, pode ser que a expansão da rede privada da cidade de São Paulo no período tenha tornado o diploma de graduação em Pedagogia menos impactante no salário.

Observando as faixas de remuneração dos docentes da educação infantil, a maioria deles recebia até três salários mínimos em 2007 (62,8%); 19,8% estavam na faixa média, de três a seis salários mínimos; e cerca de 18% tinham suas remunerações nas faixas superiores. O valor que dividiu a remuneração desses docentes ao meio foi R\$ 1.670,23, e o terceiro quartil chegou a R\$ 3.417,87. O coeficiente de variação aponta para uma grande heterogeneidade de valores (2,78), em especial até a primeira faixa de remuneração, onde está a maior parte dos professores.

Em 2016, não apenas os valores aumentaram como o coeficiente de variação diminuiu (1,22). Para aquele ano, ainda a maior parte dos docentes estava recebendo até três salários mínimos, e a faixa intermediária, de três a seis salários, aumentou para 24% dos docentes. Ainda, neste último ano da tabela em torno de 25% dos professores estava recebendo nas faixas superiores salariais.

Em relação aos dados dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com formação em nível superior, é interessante observar o número de postos ocupados por professores, captado pela Rais, que passou de 11.495 para 17.637, assim como os postos de trabalho na educação infantil; em especial em 2016, ambas as etapas formaram a maior parte dos empregos na cidade de São Paulo. Sobre a remuneração destes docentes, a média para o ano de 2007 foi de R\$ 3.401,52 e R\$ 3.626,45, maior que a remuneração na educação infantil, para os dois anos.

Importante também ressaltar a diferença entre as médias dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental com diferentes formações. Como no caso nacional, a média da remuneração dos professores sem formação superior é maior em ambos os anos da análise, cerca de 42% em 2007 e 11% em 2016. A diferença diminuiu, uma vez que, enquanto os valores para professores sem formação em nível superior foram reduzidos ao longo do tempo, a remuneração média dos professores com essa graduação aumentou. Vale destacar também que o número de docentes ocupando postos nesta etapa e que possuem maior escolaridade é maior que em 2007, possivelmente ocasionando maior heterogeneidade salarial no período. Em consonância com isso, o coeficiente de variação em 2016 atingiu 1,35.

Nas faixas de remuneração, a proporção de docentes é diferente se comparada à dos professores da mesma etapa sem formação em ensino superior: 49,6% recebiam até três salários mínimos e quase 30% recebiam entre três e seis salários mínimos em 2007, e 23,6% se agrupavam nas faixas superiores. Esse percentual não se alterou no período; porém, em 2016 mais professores passaram a ocupar a última faixa salarial: de 4,5% em 2007 para 10,6% em 2016.

Isso certamente foi um dos motivos que alteraram a média e o coeficiente de variação, que foi menor no segundo ano de análise de docentes. Em geral, para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como no caso brasileiro, vê-se que no mercado da educação básica o diploma de ensino superior para esta etapa não refletiu positivamente na média da remuneração dos professores em 2007, mas as diferenças foram diminuindo com o tempo, o que pode representar uma mudança no futuro.

Para os docentes que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental, foram observados 3.195 casos na Rais de 2007 e 4.419 em 2016; de forma comparada, este é o menor contingente de docentes em etapa analisado nas tabelas. Neste caso, todavia, a média da remuneração é mais alta que nos casos anteriores: R\$ 5.346,80 em 2007 e R\$ 8.462,42 em 2016. Ainda, é possível notar a única diminuição no coeficiente de variação de 0,94 para 0,83 em 2016. Já as medidas de posição também aumentaram: o primeiro quartil era de R\$ 2.089,90 e passou para R\$ 3.256,01, a mediana, de R\$ 4.009 para R\$ 6.229,20 e, por fim, o último quartil, de R\$ 7.141,59 para R\$ 12.041,56. O aumento geral se deu, em grande parte, devido ao maior contingente de professores na última faixa salarial, que em 2007 era de 14,4% e foi para 40,8% em 2016.

Os postos de trabalho para professores que lecionavam no ensino médio aumentaram em quantidade, passando de 6.812 em 2007 para 7.527 em 2016; os dados estão em consonância com o que foi observado no capítulo anterior, uma vez que o número de estabelecimentos que tinham matrículas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio aumentou em menor expressividade se comparado com os dados da educação infantil e anos iniciais.

Para esta última etapa, os docentes tiveram remuneração média de R\$ 6.116,14 para 40 horas semanais em 2007 e R\$ 9.605,56 em 2016. Seguindo o padrão do que ocorre nacionalmente, foi a maior remuneração média analisada. Além disso, em todo o período houve maior concentração de professores nas faixas de valores mais altos de remuneração em relação aos outros docentes. Segundo os dados da Rais, 18,1% dos docentes recebiam mais de 12 salários mínimos em 2007, e esse contingente passou para 49,7% em 2016. Nas duas primeiras faixas, concentravam-se em torno de 28% dos docentes em cada uma; com isso, mais da metade deles agrupava-se nesse espectro salarial, mesmo que sem tanta preponderância como nos outros casos. O coeficiente de variação para os valores dos docentes que atuavam no ensino médio segue o padrão alto visto nas medidas descritivas de professores das outras etapas, neste caso, 0,88 em 2007 e 1,13 em 2016. E, por fim, os quartis foram, respectivamente, R\$ 2.333, R\$ 4.742 e R\$ 7.770,90, em 2007; em 2016, R\$ 3.445,45, R\$ 8.056,67 e 13.743,49.

É importante notar que, no caso dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, tais números de remuneração estão certamente superestimados pela padronização da jornada em 40 horas semanais, em especial em 2016. Na Tabela 26, a seguir, fica evidente que a maior parte desses professores teve jornadas menores que 40 horas e, ao mesmo tempo, a hora-aula com valores mais altos do que nos outros casos. Assim, ao padronizá-las para 40 horas, os valores ficaram muito acima do que realmente se pagou; com isso, tem-se um dos problemas metodológicos de se realizar uma análise salarial padronizando a jornada: se, de um lado, conseguem-se fazer comparações entre professores em diferentes etapas de ensino e, em outros casos, comparar com outras profissões, de outro, existe o risco de se aumentarem os valores da remuneração de uma categoria que se encontra majoritariamente em jornadas abaixo da padronizada.

Tabela 26 – Número e percentual de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na rede privada de ensino de São Paulo por faixa de jornada semanal (2007 e 2016)

Ano	2007				2016			
	Anos finais ensino fundamental		Ensino médio		Anos finais ensino fundamental		Ensino médio	
Jornada(aulas)	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Até 19	1.291	40,2	1.810	40,3	3.499	43,8	3.920	52,0
De 20 a 29	867	27,0	1.308	29,1	1.715	21,5	1.385	18,4
De 30 a 39	269	8,4	329	7,3	447	5,6	498	6,6
40	43	1,3	71	1,6	97	1,2	177	2,3
Mais de 40	744	23,1	975	21,7	2.233	27,9	1.562	20,7
Total	3.214	100,0	4.493	100,0	7.991	100,0	7.542	100,0

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008, 2016).

Assim, pela Tabela 26, em todos os anos da análise, aproximadamente 70% dos professores de ambas as etapas na cidade de São Paulo têm jornada semanal de até 29 aulas, sendo que em 2016 mais da metade dos professores do ensino médio estavam em jornada de trabalho abaixo de 19 aulas na semana e cerca de 40% dos professores concentravam-se nessa jornada nos anos finais. Ainda que aproximadamente um quarto dos docentes estivessem em jornadas de 40 horas ou mais, fica claro que a padronização para 40 horas semanais inflou os valores de um grupo de professores.

Por conta disso, decidiu-se elaborar as tabelas de remuneração a partir das faixas das jornadas que mais concentram professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, ou seja, até 19 horas semanais, de 20 a 29 horas semanais e acima de 40 horas semanais. Nesse sentido, apresenta-se a seguir a primeira tabela com os valores da remuneração para a primeira faixa de jornada, que concentrou o maior número de professores destas etapas tanto em 2007 como em 2016.

Tabela 27 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede privada, com nível superior, em jornadas de até 19 horas semanais (2007 e 2016)*

Ano	2007				2016			
	Anos finais		Ensino médio		Anos finais		Ensino médio	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
até 3 sm	966	74,8	2398	71,5	575	36,2	1.158	35,0
> 3 sm <= 6 sm	266	19,8	789	23,5	534	33,6	1.108	33,5
> 6 sm <= 9 sm	54	4,2	127	3,8	233	14,7	5.456	16,5
> 9 sm <= 12 sm	13	1	31	0,9	140	8,8	254	7,7
> 12 sm	2	0,2	9	0,3	107	6,7	239	7,2
Total	1.291	100	3.352	100	1.589	100	3.305	100
Remuneração média (R\$)	1.848,42		1.882,86		3.208,66		3.138,45	
Desvio-padrão (R\$)	1.596,04		1.495,94		3.137,48		3.143,63	
Coefficiente de variação	0,86		0,79		0,98		1,00	
1º quartil (R\$)	824,60		831,60		1.337,50		1.236,02	
Mediana (R\$)	1.371,35		1.477,92		2.321,20		2.309,69	
3º quartil (R\$)	2.370,00		2.524,66		4.218,90		4.223,28	

* Valores corrigidos pelo INPC-IBGE para janeiro de 2019.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008, 2016).

Como é possível notar na Tabela 27, os valores da remuneração dos professores tiveram uma diminuição em relação aos valores da Tabela 25. No que tange à remuneração média e às medidas descritivas, percebe-se que nesta faixa da jornada não há diferenças significativas entre as etapas de ensino apresentadas na tabela, em ambos os anos. Usando a remuneração média como exemplo disso, percebe-se que em 2007 a diferença era de apenas R\$ 34, com vantagem para a remuneração dos docentes do ensino médio, e em 2016, a vantagem era de R\$ 70 para os docentes dos anos finais do ensino fundamental.

Entretanto, os valores das medidas descritivas entre 2007 e 2016 são bem diferentes; o que se percebe é que houve aumento nos valores. O valor da remuneração média nos anos finais do ensino fundamental passou de R\$ 1.848,42 em 2007 para R\$ 3.208,66 em 2016; e no ensino médio, de R\$ 1.882,86 em 2007 para R\$ 3.143,45 em 2016. Essa diferença na média também alterou o coeficiente de variação em ambas as etapas: de 0,86 para 0,98 no primeiro caso e de 0,79 para 1 no segundo.

O aumento da média nesses anos aparenta ser resultado de maior distribuição salarial entre as faixas de salários mínimos destacadas na Tabela 27. Em 2007, em ambas as etapas, mais de 70% da categoria encontrava-se recebendo salários até três salários mínimos; com o passar da década, em 2016, os dados mostram maior variação salarial (o que condiz com o aumento no coeficiente de variação), de forma que aproximadamente um terço da categoria recebia até três salários, e outro terço, na segunda faixa de salários mínimos, de mais de três até seis salários mínimos. Cabe destacar que as outras faixas maiores também aumentaram, fazendo com que mais professores tivessem melhores salários, trabalhando em jornadas de até 19 horas contratadas pela escola no ano de 2016. Um exemplo disso é a última faixa salarial apresentada na tabela: em 2007, havia pouquíssimos professores recebendo mais que 12 salários mínimos; já em 2016, havia aproximadamente 7% de cada etapa educacional.

A próxima tabela mostra os dados dos professores que foram contratados entre 20 e 29 horas semanais.

Tabela 28 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede privada, com nível superior, em jornadas entre 20 e 29 horas semanais (2007 e 2016)*

Ano	2007				2016			
	Anos finais		Ensino médio		Anos finais		Ensino médio	
Etapa	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
até 3 sm	406	46,8	893	52,8	193	15,6	191	14,5
> 3 sm <= 6 sm	272	31,4	535	31,6	380	30,8	356	27
> 6 sm <= 9 sm	140	16,1	178	10,5	214	17,3	273	20,7
> 9 sm <= 12 sm	45	5,2	66	3,9	147	11,9	196	14,8
> 12 sm	4	0,5	19	1,1	301	24,4	304	23
Total	867	100	1.691	100	1.235	100	1.320	100
Remuneração média (R\$)	3.126,75		2.764,81		5.396,00		5.674,69	
Desvio-padrão (R\$)	2.114,40		2.172,53		4.107,68		4.366,63	
Coeficiente de variação	0,68		0,79		0,76		0,77	
1º quartil (R\$)	1.406,69		1.196,10		2.291,80		2.558,21	
Mediana (R\$)	2.583,24		2.187,00		4.162,93		4.670,04	
3º quartil (R\$)	4.431,92		3.740,14		7.642,71		7.558,50	

* Valores corrigidos pelo INPC-IBGE para janeiro de 2019.
Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008, 2016).

Por meio da Tabela 28 percebe-se uma grande diferença entre os anos de pesquisa, mas não entre as etapas, e em 2007 chama a atenção que a remuneração média dos professores dos anos finais do ensino fundamental com 20 a 29 horas semanais contratadas seja maior que a dos professores do ensino médio, uma vez que o valor do piso dos professores da última etapa educacional sempre foi o maior. A diferença registrada na tabela é de R\$ 362 em 2007, com vantagem para os docentes dos anos finais do ensino fundamental.

Procurando uma resposta para essa diferença nas médias de remuneração em 2007, ao olhar para o cenário salarial desses professores percebe-se que havia mais professores dos anos finais do ensino fundamental concentrados nas faixas intermediárias (seis a nove salários mínimos e de nove a 12 salários mínimos): no primeiro caso, havia 16,6% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 5,2% na penúltima faixa salarial, enquanto no ensino médio 10,5% dos professores estavam recebendo entre seis e nove salários mínimos e 3,9% estavam na penúltima faixa.

Assim como na Tabela 27, os valores apresentados em 2016 são maiores; a média para os professores dos anos finais do ensino fundamental foi de R\$ 5.396 e R\$ 5.674,69 para os professores do ensino médio. Nesse ano, em geral, percebe-se mais docentes concentrados nas faixas salariais maiores: enquanto em 2007 não havia 30% dos professores agrupados nas últimas três faixas, em 2016, mais da metade dos docentes destas etapas estava recebendo mais de seis salários mínimos. Essa diferença significativa nos dados reverberou nos valores das medidas descritivas.

Dado isso, atenta-se para o fato de que em 2016 a vantagem na média estava com os professores do ensino médio, que recebiam R\$ 278 a mais. A distribuição salarial por faixa de salário mínimo é muito parecida em ambas as etapas educacionais, tanto nos números absolutos como nos relativos; as pequenas diferenças encontram-se nas duas primeiras faixas salariais, que concentravam mais professores nos anos finais do ensino fundamental, e nas últimas três faixas, em que mais professores do ensino médio estavam agrupados; com isso, o resultado é a diferença na média salarial.

Ainda sobre a Tabela 28, cabe destacar que os coeficientes de variação entre os valores salariais das etapas educacionais são bem próximos no ano de 2016: 0,76 para os anos finais do ensino fundamental e 0,77 para o ensino médio. No ano de 2007, eles variaram um pouco mais: 0,68 para os anos finais do ensino fundamental e 0,79 no ensino médio. Apesar das mudanças nesse sentido, ainda se nota que a diversidade salarial na rede privada é bastante significativa.

A Tabela 29, a seguir, apresenta dados sobre docentes contratados para jornadas acima de 44 horas semanais.

Tabela 29 – Faixa de remuneração e remuneração média de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede privada, com nível superior, em jornadas acima de 44 horas semanais (2007 e 2016)

Ano	2007				2016			
	Anos finais		Ensino médio		Anos finais		Ensino médio	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
até 3 sm	547	73,5	1.523	71,3	302	26,4	428	29,9
> 3 sm <= 6 sm	121	16,3	411	19,3	345	32,5	539	37,6
> 6 sm <= 9 sm	55	7,4	92	4,3	127	14	162	11,3
> 9 sm <= 12 sm	11	1,5	36	1,7	33	3,7	72	5
> 12 sm	10	1,3	73	3,4	97	10,7	231	16,1
Total	744	100	2.135	100	904	100	1.432	100
Remuneração média (R\$)	2.058,53		2.275,48		4.195,70		4.503,88	
Desvio-padrão (R\$)	1.995,28		2.636,48		5.336,93		5.405,92	
Coefficiente de variação	0,97		1,16		1,27		1,20	
1º quartil (R\$)	846,46		834,50		1.632,17		1.559,68	
Mediana (R\$)	1.355,34		1.544,69		2.606,00		2.600,53	
3º quartil (R\$)	2.475,21		2.590,07		4.168,85		4.714,22	

* Valores corrigidos pelo INPC-IBGE para janeiro de 2019.

Fonte: o autor, com base em: BRASIL (2008, 2016).

Na Tabela 29, começando a discussão pela média da remuneração, importante notar que as diferenças entre as etapas educacionais não são tão significativas como ocorreu nas outras tabelas até aqui. Em 2007, a diferença na média da remuneração foi de R\$ 217, com vantagem para o ensino médio; tal diferença aumentou para R\$ 308 em 2016, ainda com vantagem para os docentes da última etapa educacional em tela. Seguindo a mesma situação apresentada nas Tabelas 26 e 27, há uma diferença entre os anos, com o valor de R\$ 2.137 de aumento nos anos finais do ensino fundamental e R\$ 2.228 no ensino médio; praticamente duplicaram os valores médios da remuneração de professores nessa condição de jornada na década analisada. O resultado é que em 2016 o valor da remuneração média para professores

que atuavam nos anos finais do ensino fundamental foi de R\$ 4.195,70 e R\$ 4.503,88 para docentes do ensino médio, ou seja, valores bem próximos dos apresentados no 3º quartil.

Do ponto de vista da distribuição dos professores por faixa de salário mínimo que receberam, em 2007 cerca de 90% desses professores estavam nas faixas iniciais, com destaque para até três salários mínimos, que agrupava aproximadamente 70% dos docentes de ambas as etapas educacionais. Em 2016 o cenário mudou, de forma que houve mais presença de professores nas faixas maiores, em especial na última (mais de 12 salários mínimos), que passou de 1,3% nos anos finais do ensino fundamental e 3,4% no ensino médio para 10,7% e 16,1%, respectivamente. No entanto, boa parte dos professores continuou nas primeiras faixas; caso somados os percentuais em 2016, tem-se que 58,9% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 67,5% dos docentes do ensino médio estavam nas duas primeiras faixas salariais, conforme Tabela 28.

Dada a diversidade presente entre as faixas, também chama a atenção o resultado dos coeficientes de variação. Em 2016, os valores chegam a 1,27 para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 1,20 no ensino médio, mostrando a grande diversidade salarial presente para professores que estão nessa jornada de trabalho específica.

Todavia, chama a atenção o fato de que na Tabela 28 os valores são menores do que aqueles apresentados nas tabelas anteriores, ou seja, os professores atuam em 44 horas semanais contratadas e mesmo assim recebem menos, em média, do que os professores das tabelas acima. Uma possível explicação para isso é que os professores que estão nas maiores jornadas atuam em escolas que pagam menos por hora-aula; assim, precisam aumentar sua jornada de trabalho para conseguirem uma renda mensal capaz de arcar com seu custo de vida. Isso reforçaria ainda mais a ideia de que o “plano de carreira” da rede privada é a migração entre escolas, pois os professores não procurariam apenas melhores salários, mas também menores jornadas de trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estas considerações finais, cabe analisar se os objetivos estabelecidos para este trabalho foram alcançados e esclarecer os principais resultados obtidos em cada capítulo.

No que se refere à revisão bibliográfica, foram analisados os resumos de 53 dissertações de mestrado e de 16 teses de doutorado encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; alguns destes trabalhos foram lidos na íntegra, em especial as três dissertações sobre a remuneração dos professores da rede privada. Foram também selecionados 39 artigos de revistas acadêmicas da área da Educação de grande circulação nacional, sendo oito deles lidos e comentados nesta tese.

A partir desse material, verificou-se que os principais objetos de análise das teses e dissertações sobre o tema foram a remuneração e o salário dos professores das redes municipais de ensino, seguidos das análises salariais dos docentes de redes estaduais. Poucos foram os estudos que objetivaram a análise nacional e, menos ainda, a remuneração dos professores das redes privadas de educação básica.

Do ponto de vista das fontes analisadas, o ordenamento jurídico relativo às carreiras docentes no setor público foi o tipo de fonte mais analisada pelos trabalhos, uma vez que faz referência aos valores dos vencimentos dos docentes. Estes estão inseridos em uma carreira que, conforme análise realizada pelos estudos, altera-se com o tempo, a depender da movimentação política entre economia, agentes públicos e organização dos professores. Além disso, ficou claro que o exame desse material – em especial os PCCR – permite estudar as mudanças nos vencimentos em série histórica e a amplitude da carreira. Os pesquisadores tinham como intuito averiguar se as redes em análise estavam ou não cumprindo os valores determinados pela Lei do Piso e se obedeciam à jornada de trabalho assegurada pela mesma lei.

Sobre os dados externos à rede de ensino e à legislação, observou-se que, em geral, tanto a Pnad como a Rais foram pouco usadas nos estudos trabalhados. No caso do estudo da remuneração nas redes públicas, a fonte mais procurada para trabalhar com o tema foram as folhas de pagamento das secretarias de Educação. No entanto, a vantagem das primeiras fontes é que são dados públicos de fácil acesso, enquanto as folhas de pagamento, segundo os pesquisadores, são de difícil obtenção. Ademais, para o caso da rede privada, o uso de folhas de pagamento para análise de rede é um dado impossível de se alcançar; nesse sentido, tanto a Rais como a Pnad são fontes que possuem melhor potencial de uso para o caso das redes privadas.

Os dados obtidos pelo Censo Escolar também se fizeram presentes em boa parte dos estudos, na observação do contexto das redes e da movimentação no número de matrículas, estabelecimentos e docentes. Para as redes privadas, o Censo Escolar apresenta dados confiáveis sobre esse setor.

Ainda sobre a rede privada, duas dissertações fizeram uso das CCTs para análise de parte do salário docente e obtenção de informações sobre condições de trabalho e composição do pagamento. Cabe ressaltar que as CCTs foram usadas para análise terminológica e do valor do piso salarial dos docentes, sendo essa uma base de dados importante. No entanto, seu uso é limitado ao município de análise, uma vez que as negociações entre sindicatos (de professores e patronais) que resultam nas CCTs se dão em níveis municipais; por isso, tal fonte não é compatível com uma análise nacional dos professores das escolas privadas. Em certos casos, é possível fazer a análise para alguns municípios cujos sindicatos dos professores da rede privada estão enquadrados em uma federação que realiza as negociações com o sindicato patronal em nível estadual.

Em âmbito geral, a maior parte das produções indica a necessidade de repensar os baixos valores praticados para a remuneração de professores da educação básica no Brasil. Não obstante os avanços legais conquistados pela categoria, pelos estudos percebeu-se claramente um hiato entre a legislação a partir de 1988, que aponta para a valorização de professores, e a realidade vivenciada pelos docentes. Outrossim, a atratividade da carreira foi analisada como muito baixa; segundo muitos dos autores estudados, o baixo *status* social da profissão tem gerado problemas para a entrada e ampliado a saída de professores da rede, pois mesmo aqueles que ingressam abandonam a profissão mais rápido do que o esperado.

Além destas conclusões gerais, as particularidades de cada localização ainda influenciam a remuneração dos docentes, pois o que se percebe é que, embora o piso salarial seja um importante marco legal para os professores, a desproporcionalidade de recursos e as realidades socioeconômicas e políticas de cada município e estado interferem sobremaneira no valor dos salários dos docentes, aumentando a complexidade do tema para estudiosos.

Neste diapasão, um exemplo comentado por diversos estudos é o impacto das políticas de fundo para o financiamento da educação básica no salário dos professores; neste aspecto, os autores mostraram diversos resultados a depender da localidade, ora favorecendo melhores salários, ora não apresentando impactos significativos até o período de realização das pesquisas.

Além da questão salarial, outro problema enfrentado pela categoria no setor público é a composição da jornada de trabalho. Embora a Lei do PSPN seja enfática em ditar as regras para tal composição, muitos estudos mostraram que há redes no Brasil que ainda não a praticam, em especial nas jornadas semanais menores que 40 horas (12 horas, 20 horas, 24 horas, 30 horas etc.). Neste sentido, autores como Alves e Pinto (2011), Camargo, Gil, Minhoto e Gouveia (2009), Camargo, Minhoto e Jacomini (2014), Pinto (2009) e outros trouxeram a preocupação com essas jornadas menores, uma vez que se encaixam em um contexto de desvalorização do salário dos professores. Com isso, os docentes procuram atuar em mais de uma rede de ensino para compor maior renda. O impacto negativo dessa condição é que acabam usando o tempo de formação e de trabalho extraclasse para melhorar seus salários, ou pior, atuam na docência e em outra carreira, normalmente fazendo da primeira um “bico”. Para aqueles autores, esta é uma das formas materializadas na realidade trabalhista dos professores que têm impacto negativo na qualidade da educação.

Sobre o mesmo tópico para o setor privado, como há falta de determinação legal para tal condição de trabalho em âmbito nacional (a não ser as 44 horas semanais da CLT e da Constituição Federal de 1988), fica a critério da movimentação dos professores via sindicatos locais pressionar os donos de escolas para garantir, nas CCTs, um mínimo de tempo remunerado para as atividades extraclasse. Em geral, porém, os trabalhos analisados indicam que, até o momento, esse aspecto da condição de trabalho docente no setor privado está muito aquém do setor público. Nos trabalhos destacados sobre o setor privado, percebeu-se que, diferentemente do setor público, a base de cálculo para a remuneração da jornada extraclasse não é o tempo e sim um percentual do valor da hora aula, como 5% (SILVA, G., 2017); em outros casos, não existia pagamento relativo ao trabalho docente realizado fora da sala de aula (VARGAS, 2016). Ademais, para outros autores, a rede privada acaba sendo aquela que os professores procuram para compor renda e, em boa parte dos casos, garantir a matrícula de seus filhos (ALVES; PINTO, 2011).

Outro problema é a quantidade de vínculos empregatícios diferentes do estatutário e do contrato de emprego via CLT observados pelos trabalhos. Os autores também se preocuparam com esse elemento e estarece verificar que ainda há muitos professores no Brasil que não são contratados para serem servidores públicos via concurso público, ou mesmo contratados via CLT no setor privado, mas têm seus contratos de trabalho precarizados (SANTOS, 2016) na forma de empregos temporários e instáveis.

Nos trabalhos analisados, os planos de cargos, carreira e salários para docentes apresentaram-se como inegável caminho à valorização destes; infelizmente, muitas das redes ainda fazem “controle orçamentário” via contratação precarizada, retirando a possibilidade desse direito, importante aos professores e ao ensino de qualidade.

Sobre a metodologia de análise, um dos procedimentos mais importantes dos estudos sobre remuneração docente é a configuração de um perfil docente, levando sempre em consideração as variáveis: jornada semanal ou mensal, formação, vínculo empregatício, tempo na carreira e setor de atuação. Na maior parte dos estudos, não houve uso de modelos econômicos como os utilizados por Moriconi (2008) e outros trabalhos da área econômica vistos no primeiro capítulo. Assim, como afirmaram Alves e Sonobe (2018), a dificuldade da análise da remuneração docente não está relacionada aos cálculos a serem realizados, mas sim à configuração de um perfil de trabalhador que, na realidade, é extremamente diverso no país.

A respeito da análise de remuneração do ensino privado, como já apontado, o uso dos dados da Rais apresentou-se como uma boa alternativa para os autores das pesquisas utilizadas. Por ser uma base censitária com nível satisfatório de desagregação e informações a respeito da jornada, formação, vínculo empregatício, etapa de ensino em que leciona e tempo na carreira, esta base pode garantir uma boa análise sobre a remuneração docente dos professores da rede privada. Averiguou-se que estas variáveis foram as mais usadas para análise dessa temática.

No que tange à produção bibliográfica sobre as escolas privadas no Brasil, foi possível observar que há mais trabalhos no campo da Sociologia da Educação, em especial os voltados a entender a relação entre a escola privada e a escolha das famílias; escolas privadas e classes sociais; escola privada e produção de elites, sejam elas acadêmicas, culturais ou econômicas.

Além disso, por meio dos textos estudados percebeu-se a complexidade do setor privado educacional. Embora antigo no Brasil e identificado no senso comum como o setor que atende às classes mais abastadas da sociedade brasileira, ele não pode mais ser reconhecido apenas dessa forma. Segundo estudos atuais sobre o tema, a marca da rede privada de ensino básico é a heterogeneidade.

Nesse sentido, um dos fatores mais importantes a ressaltar é que o setor educacional privado é usado em nível particular e esse tipo de escolarização situa-se como uma vantagem em relação a quem não pode pagá-lo. Assim, embora heterogêneo e nem sempre voltado às elites, o ensino privado caracteriza-se como um privilégio em oposição ao benefício para a sociedade (a base fundamental da educação pública). Assim, como mostram Green e

Kynaston (2019), embora as escolas privadas não sejam capazes de manter sozinhas as desigualdades econômicas e sociais, elas se inserem perfeitamente como um mecanismo bastante adequado para manutenção dos privilégios de classe em uma sociedade capitalista.

Sobre os dados educacionais na cidade de São Paulo, obtidos no Censo Escolar de Educação Básica dos anos de 2007 a 2018, foi possível perceber que, embora no período estudado o setor privado tivesse mais escolas que ofereciam serviços na forma de creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental, era o setor público quem recebia a maior parte da demanda das matrículas nestas etapas. Na análise comparativa entre as etapas educacionais do setor privado para os mesmos anos, o número de estabelecimentos e vagas em creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental foi muito maior do que no caso dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Havia muito menos estabelecimentos e matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, justamente as etapas onde o valor das mensalidades é maior e a remuneração dos professores também é melhor.

Ainda, ressaltou-se a importância da migração de alunos do setor público para o setor privado de educação básica, em especial entre 2010 e 2013; no entanto, o valor diminuiu significativamente na capital paulista nos anos posteriores.

No que se refere ao aumento de matrículas e estabelecimentos por distrito da capital, foi possível observar que esse crescimento do setor privado se deu na maior parte da cidade, com poucas exceções. No entanto, vale destacar os seguintes distritos que chamaram a atenção pelo crescimento do setor privado na educação básica: Vila Mariana, Santana, Tatuapé, Capão Redondo, Vila Matilde, Santo Amaro, Penha, Cidade Dutra, Consolação e Perdizes. Percebe-se que a maior parte deles concentra famílias com renda média e alta na cidade, mas se destaca a presença de Capão Redondo, um dos distritos mais desfavorecidos em termos de renda familiar na cidade, mas que concentrou muitas matrículas em estabelecimentos da rede privada de ensino.

Ressalta-se também que os distritos que concentraram matrículas e estabelecimentos foram praticamente os mesmos no período histórico analisado; assim, conforme apontou Dantas (2018), o setor privado cresceu onde já se havia enraizado historicamente. Pode-se afirmar, ainda, que nesses espaços não apenas houve o surgimento de novas escolas, mas também as escolas já existentes ficaram maiores.

Quanto à remuneração dos professores da rede privada de ensino no Brasil, em resumo, foram poucos os trabalhos acadêmicos que trabalharam com dados de professores do

setor privado. Ainda, para os artigos que o fizeram, embora os dados fossem desagregados para professores do setor público e do setor privado, mostrando uma preocupação com a rede privada, estes foram levados em consideração como *parâmetro*, e não como elemento de análise. Mesmo assim, os trabalhos trouxeram reflexões significativas para a discussão desta tese, como a importância de delinear um perfil específico para análise de remuneração no país, o uso de dados e fontes como a Rais e a análise do ordenamento jurídico (CCTs) para esses docentes, de forma a entender as características do trabalho do professor da rede privada e os valores da remuneração docente, como fizeram Gabriela Silva (2017) e Vargas (2016).

Sobre perfil e salário dos professores do setor privado em âmbito nacional, o que se percebeu por meio dos dados educacionais do ano de 2016 foi que, do ponto de vista das fontes, as mais apropriadas para análise foram o Censo Escolar, por compreender o contexto educacional da rede privada, e a Rais, por apresentar os dados do perfil trabalhista dos docentes da rede básica e da remuneração destes. Ambas as fontes são censitárias, o que tornou possível a análise feita neste trabalho. A Pnad, embora seja uma importante fonte, por ser amostral dificultou a análise por categoria de trabalhadores: por cobrir um pequeno espectro de professores da rede privada no Brasil, no caso da cidade de São Paulo, o número de docentes na amostra era ainda menor.

A partir das fontes, verificou-se que a maioria dos professores da rede privada no Brasil era do sexo feminino (81,6%) e a maior parte lecionava na educação infantil (98,1%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (92,5%). No entanto, a proporção de mulheres diminuía conforme a etapa de ensino, de forma que havia mais equilíbrio entre os gêneros no ensino médio (55,5% de homens e 45,5% de mulheres). Além disso, a maior parte dos docentes foi declarada⁸⁰ branca (45%), com pequena participação das outras raças. Sobre a formação dos docentes das redes privadas no Brasil, a maior parte possui os requisitos para atuar na docência, com formação seja em nível médio (31,5%) seja no ensino superior (63,7%); no entanto, na rede privada poucos professores possuem os títulos de mestrado (8.810) e doutorado (498). Do ponto de vista da formação no ensino superior, vale notar que o setor privado de ensino superior foi o principal formador de docentes na educação básica privada (70,1%).

Em relação ao perfil trabalhista dos docentes da rede privada, percebe-se que em geral os professores ficam pouco tempo na mesma instituição de ensino, de forma que mais da

⁸⁰ Consideraram-se as secretarias das escolas como as responsáveis pela declaração das informações dos professores. Mas, é importante lembrar que existe a possibilidade dos próprios trabalhadores se autodeclararem ao fazerem o preenchimento de cadastro de um contrato de trabalho.

metade dos professores no Brasil estava há apenas três anos nos cargos ocupados, agrupados principalmente nas jornadas semanais de 20, 22, 25, 30, 40 e 44 horas semanais, sendo esta última a mais comum nos contratos dos docentes observados no Brasil.

Do ponto de vista da remuneração, segundo a Rais, para professores sem ensino superior e que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a média salarial foi de R\$ 2.585,66 e R\$ 4.500,71, respectivamente, para 40 horas semanais padronizadas. No caso dos professores com formação em nível superior, sob as mesmas condições, tem-se R\$ 3.375,21 para os professores da educação infantil, R\$ 4.010,27 para os anos iniciais do ensino fundamental, R\$ 5.695,23 para os docentes dos anos finais do ensino fundamental e R\$ 6.604,11 para os do ensino médio. Percebeu-se, com isso, a posição salarial desfavorável dos professores que atuam na educação infantil, com diferença de quase 100%, e nos anos iniciais do ensino fundamental, com diferença de aproximadamente 50%.

Outro aspecto a se discutir sobre a remuneração é o alto coeficiente de variação em todas as etapas educacionais, independentemente da formação dos docentes. Isso reforçou o caráter heterogêneo do setor privado educacional, que reflete na remuneração paga aos docentes. Esse dado aponta para outro aspecto da rede privada: como a regra do setor privado educacional é não possuir planos de carreira nas escolas, as formas mais comuns de um professor conseguir aumento salarial dentro do setor privado são o acúmulo de cargos em outras escolas e/ou redes ou a tentativa de migrar para as escolas que pagam melhor.

Passando para as conclusões sobre o perfil e a remuneração dos professores da rede privada na cidade de São Paulo, a partir dos dados do Censo Escolar de 2007 a 2018, observou-se que as mulheres também são a maior parte nos cargos de docência na rede privada de ensino paulistana (86% em 2007 e 83,2% em 2018), e a maioria é branca (74,2% em 2007 e 62,9% em 2018), assim como no caso nacional. Ainda, cerca de um terço dos docentes encontra-se na faixa etária entre 26 e 55 anos, e isso não se alterou no período histórico analisado.

Assim como no caso brasileiro, parte significativa dos professores paulistanos possui formação em nível médio (26,9% em 2007 e 18,1% em 2018) ou ensino superior (71,7% em 2007 e 81,4% em 2018). Dito isso, verificou-se que a principal mudança no período foi neste aspecto do perfil docente, quando mais de 80% dos docentes passaram a ter ensino superior como formação; e aproximadamente 93% destes 80% possuíam a licenciatura para o exercício da profissão. No caso do setor de formação, o setor privado de ensino superior foi o principal formador destes professores: 84,7% dos professores em 2018 cursaram faculdades pagas.

O que se pode concluir analisando os anos em destaque (2007 e 2018) é que poucas alterações ocorreram no perfil demográfico dos professores da rede privada paulistana no ensino regular, mesmo com todo o crescimento do setor observado no período. Porém, quando analisado o perfil demográfico por estabelecimento de ensino, fazendo uma divisão entre os estabelecimentos que melhor ou pior pagam seus professores, ficam claras as diferenças no perfil. Em resumo, ao analisar dessa forma, percebeu-se que a grande diferença está entre os professores que lecionam nos grupos de escolas que melhor pagam seus docentes: além de melhores salários, grande parte desses professores formou-se em universidades públicas, são professores com mais experiência, quase a totalidade possui licenciatura, e é onde se concentra o maior número de professores com mestrado e doutorado.

Quando observado o perfil de trabalho dos professores da rede privada de ensino de São Paulo pelos dados da Rais, o que se notou foi a mudança na jornada de professores de 2007 para 2016, quando a jornada de 40 horas passou a ser a mais presente no contrato trabalhista dos docentes. Sobre o tempo no cargo ocupado, a maior parte dos docentes estava há apenas um ano no posto de trabalho (cerca de 33% em 2007 e 40% em 2018). Com isso, seja porque quiseram ou porque foram demitidos, reforçou-se a ideia de que os professores dessa rede estão sempre procurando novas vagas de emprego, de forma que a rede tem uma característica marcante em relação à não permanência no cargo ocupado.

Acerca da remuneração desses professores é importante destacar que, ao serem atualizados os valores do piso da categoria, regulamentado na CCT, o aumento real no piso foi pequeno em duas décadas de análise: R\$ 114,89 para os professores atuantes em escolas que só oferecem educação infantil e R\$ 229,28 para professores dos anos iniciais ou docentes da educação infantil que atuem em escolas cuja oferta cobre as duas etapas. Com isso, e considerando 22 horas semanais, em 2018 o piso destes professores ficou, em valores corrigidos para janeiro de 2019 pelo INPC-IBGE, R\$ 1.261,43 para professores da educação infantil e R\$ 1.409,63 para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil em escolas privadas que ofertam ambas etapas.

Já no caso dos professores “aulistas”, ou seja, para aqueles docentes cuja base de cálculo do piso é a hora-aula, o aumento salarial no piso em 20 anos foi de aproximadamente R\$ 1 por aula para cada etapa educacional de ensino. Em 2018, ao final da série histórica, os valores corrigidos eram de R\$ 18,56 para o ensino médio e R\$ 16,72 para os anos finais do ensino fundamental.

Em referência aos salários dos professores da rede privada paulistana, no caso das remunerações medidas pelos dados da Rais para jornada padronizada em 40 horas, percebeu-se aumento na média salarial dos professores da educação infantil sem formação em ensino superior nos anos de 2007 a 2016. Em 2007, esses professores receberam cerca de R\$ 1.815 e passaram para R\$ 2.890 em 2016, uma diferença de aproximadamente R\$ 1.000 no período. Os docentes atuantes na mesma etapa, porém com formação em nível superior, recebiam em média R\$ 2.952 em 2007 e ao final da série histórica passaram para R\$ 3.117, diferença de R\$ 165. Percebe-se que as diferenças na média salarial entre os grupos de professores analisados, embora mais vantajosa em todo o período para os professores com ensino superior, aumentou mais significativamente para os professores sem graduação.

Quanto aos docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental do setor privado na capital paulista, a média da remuneração para os professores sem formação em nível superior foi de R\$ 4.839 em 2007 e diminuiu para R\$ 4.046 em 2016. Para os docentes com maior formação, os valores foram de R\$ 3.401 em 2007 e R\$ 3.626 em 2016, um aumento de cerca de R\$ 225 em quase dez anos. Apesar do aumento, neste caso, percebe-se a desvalorização econômica do diploma de ensino superior para os profissionais que atuam nessa etapa, vez que os professores sem formação em ensino superior – assim como no caso nacional – possuem uma vantagem na média. No mais, cabe ressaltar que, nos dados da Rais estudados aqui, o número de professores com ensino superior atuantes nesta etapa educacional é bem maior nos dois anos analisados, possivelmente ocasionando maior heterogeneidade salarial no período.

Já para os docentes com nível superior nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, houve diferenças grandes entre os anos de análise. No início do período (2007), os professores do ensino fundamental recebiam, em média, R\$ 5.346,80, e no ensino médio, R\$ 5.527,84; em 2016, os valores foram para R\$ 8.462,42 e R\$ 9.605,56, respectivamente. Os altos valores para estes professores em 2007 e 2018 fizeram repensar a estratégia utilizada, de padronização da jornada semanal em 40 horas. Isto porque esses professores estão concentrados majoritariamente nas jornadas até 19 horas semanais e de 20 a 29 horas semanais; assim, a padronização para 40 horas elevou muito seus valores salariais.

Reajustando os cálculos para tais jornadas, percebeu-se que, para os professores dos anos finais do ensino fundamental na jornada de até 19 horas semanais, os valores médios e corrigidos ficaram em R\$ 1.848 para 2007 e R\$ 3.208 em 2016. Nas mesmas condições para os docentes do ensino médio, R\$ 1.882 em 2007 e R\$ 3.138 em 2016. Para estes casos,

percebe-se o aumento da média salarial dos professores nos dois casos em cerca de R\$ 1.300, além dos valores médios serem muito próximos, não revelando diferenças entre essas etapas, como é comum observar no valor hora-aula entre as etapas em escolas privadas.

Já para a jornada de 20 a 29 horas semanais, os professores do ensino fundamental receberam, em média, R\$ 3.126 em 2007 e R\$ 5.396 em 2016; no ensino médio, os valores foram R\$ 2.764 em 2007 e R\$ 5.674 em 2016. Para essa faixa de jornada, o aumento nos valores foi de R\$ 2.270 nos anos finais do ensino fundamental e R\$ 2.910 no ensino médio. No período, então, percebeu-se que os valores médios da remuneração dos professores do ensino médio aumentaram R\$ 640 a mais que os colegas da etapa anterior. Além do maior aumento na média, os professores que estavam nesta faixa de jornada e lecionavam no ensino médio também passaram a ser mais bem remunerados, em geral, em cerca de R\$ 300.

Na jornada de mais de 40 horas semanais não padronizadas, as médias foram R\$ 2.058 para os docentes dos anos finais do ensino fundamental em 2007, e R\$ 4.195 em 2016; no ensino médio, R\$ 2.275 em 2007 e R\$ 4.503 em 2016. Considerando todo o período, o aumento na média foi de aproximadamente R\$ 2.000 para os professores que atuaram nos anos finais do ensino fundamental (quase o dobro do valor médio inicial), e R\$ 2.228 de aumento no valor médio para os professores que atuaram no ensino médio.

Com isso, a primeira observação importante é que os valores médios variaram bastante com os cálculos baseados nas faixas de jornada, e são muito diferentes daqueles observados quando se padronizou a carga horária de trabalho dos docentes para 40 horas. Segundo, também importante destacar que os coeficientes de variação continuaram altos mesmo com a divisão em faixas de jornada, o que ainda expressa a heterogeneidade de escolas particulares na cidade de São Paulo, situação que também ficou registrada com a amostra dos salários-base praticados nas escolas da cidade divididas entre os Grupos 1, 2, 3 e 4. Com efeito, percebeu-se que há professores que atuam no setor privado educacional que recebiam, para a mesma jornada na mesma etapa educacional, pouco mais de um salário mínimo no pior dos casos, e cerca de dez salários mínimos na melhor situação.

Com essa análise, percebe-se que os salários mais altos para docentes estão concentrados em algumas escolas e o que prevalece no setor privado de ensino básico é a heterogeneidade no atendimento, conforme demonstrado pela literatura especializada, mas também pelo perfil e remuneração dos docentes. Assim, os altos salários de professores nas escolas privadas reportados em matérias jornalísticas como a de Cafardo (2018) são casos isolados.

Dado isso, parece claro que a remuneração dos professores é uma interessante variável para observar as diferenças das escolas no setor privado, em especial na discussão sobre qualidade educacional, uma vez que parte significativa da literatura especializada aponta para uma correlação positiva entre qualidade e melhores salários. Neste sentido, pode-se assinalar dois caminhos: melhor remuneração pode ajudar os professores a não duplicar jornada e, com isso, terem tempo hábil para formação continuada, cooperação produtiva entre colegas na escola e preparação do currículo e das aulas de forma mais apropriada; e, também, melhores salários mantêm os professores nas escolas e, ao mesmo tempo, ajudam a atrair bons profissionais para a profissão.

Decorre disso outra importante análise relacionada com a discussão sobre privatização da educação, ou mesmo o uso do setor privado como “exemplo” daquilo que deveria ser praticado no setor público educacional. Se já não bastasse como argumento o fato deste setor ser usado como exclusividade social em uma engenharia de privilégios, seu caráter heterogêneo sequer permite seu uso como agenda para garantir “credibilidade social e econômica” à educação pública, como apontam alguns economistas (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010; PEREIRA, 2016; PESSÔA, 2019); afinal, de qual das escolas privadas se está falando: daquelas que pagam mais de dez salários mínimos aos seus docentes ou daquelas cujos salários beiram aproximadamente um salário mínimo, para a mesma jornada? Certamente o primeiro caso não parece estar relacionado com agendas econômicas de austeridade fiscal propostas por diversos destes economistas (BLYTH, 2013) em seus *think tanks* disfarçados de departamentos e centros científicos em faculdades bem vistas pelo mercado financeiro, ou suas consultorias particulares.

Por fim, acredita-se que a complexidade da rede privada educacional ainda precisa ser muito mais explorada por trabalhos na área de Administração e Financiamento da Educação, utilizando recortes espaciais diferentes, de forma a encontrar novas e melhores formas de análise e aprofundamento sobre o tema. Assim como este trabalho é, em grande parte, fruto de investigações feitas anteriormente e aqui apreciadas como literatura especializada, em especial no caso de Green e outros (2008), Gabriela Silva (2017) e Vargas (2012; 2016), espera-se que este trabalho também consiga cumprir o objetivo de ajudar novas pesquisas que tenham as condições de trabalho docente nas redes privadas como objetivo central, além de ser usado por movimentos sociais e sindicatos de professores para aprofundar o debate em tela.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro; LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso de; WALTENBERG, Fábio Domingues. Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 44, n. 151, p. 36-61, mar. 2014.
- ALMEIDA, Ana Maria F. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 135-174.
- ALMEIDA, Ana Maria F. The formation of the elites in São Paulo. *Social Science Information*, [s. l.], v. 40, n. 4, 585-606, 2001.
- ALVES, Charles Alberto de Souza. *A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará*. 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho. O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 6, p. 1-15, 2015.
- ALVES, Manoel. A história da contribuição do ensino privado no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, ago. 2011.
- ALVES, Thiago; SONOBE, Aline Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, jun. 2018.
- ARANDA, Flávia Paula Nogueira; LIMA, Simone Estigarriba de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A valorização docente, PSPN e PCCR: um estudo no município de Dourados. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 259-273, jan./jun. 2016.
- ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. *Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)*. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. *Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN*. 2012. 98 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 1-15, 2015.

BALL, Stephen John. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

BALL, Stephen John. On the cusp: parents choosing between state and private schools in the UK: action within an economy of symbolic goods. *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, 1997.

BANDEIRA, Dina Carla da Costa. *Os impactos do Fundeb na valorização do magistério no município de Magalhães Barata-PA*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARÃO, Fernando. *Consolidação do mercado educacional*. São Paulo: Corus Consultores, 6 out. 2014. Disponível em: <http://www.cnaconsultores.com.br/artigos/gestao-escolar/item/490-consolida%C3%A7%C3%A3o-do-mercado-educacional>. Acesso em: 25 set. 2019.

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

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 243-257, jan./jun. 2016.

BARBOSA, Janaína Lopes. *A política de fundos (Fundef e Fundeb) na rede municipal de Natal/RN (2005-2015): avanços ou desafios na carreira e na remuneração dos professores?* 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BARBOSA, Janaína Lopes. *Vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010)*. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BARBOSA, Janaína Lopes; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; FRANÇA, Magna. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? *Economia*, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 265-303, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol11/vol11n2p265_303.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu; AFONSO, Luís Eduardo. Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 597-628, jul./set. 2009.
- BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; BLANCO, Maurício. O mercado de trabalho para professores no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 29., 11-14 de dezembro, Salvador. *Anais...* Salvador: Anpec, 2001. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200106325.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BENEDET, Giovana. *A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades*. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- BERGO, Luisa Foppa. *Política de bonificação salarial no Estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente*. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BITTAR, Mariluce. Escola filantrópica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Lívia Maria F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.
- BLYTH, Mark. *Austerity: the history of a dangerous idea*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.
- BRAND, Paulo Rogério. *Papel do Fundeb na educação pública de um município do norte do RS: impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da Educação*. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013.
- BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan./abr. 2007.
- BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia P. de. Processos de produção das elites escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr./jun. 2011.
- BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 605, de 5 de janeiro de 1949*. Repouso semanal remunerado e o pagamento de salário nos dias feriados civis e religiosos. Rio de Janeiro, 1949. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10605.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 25 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. *Microdados Rais 2016*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/microdados/RAIS/2016/>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRESOLIN, Antonio Bara. *Análise de resultados intermediários das políticas de bônus em escolas públicas estaduais brasileiras*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Administração

Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves. Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 1-19, 2013.

BRITTO, Ariana Martins de. *Salários de professores e qualidade da educação no Brasil*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Departamento de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

BRITTO, Ariana Martins de; WALTENBERG, Fábio D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, jan./mar. 2014.

CAFARDO, Renata. Escolas novas já pagam até 20 mil para atrair professor. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 7 jan. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-novas-ja-pagam-ate-r-20-mil-para-atrair-professor,70002141009>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMARGO, Bruna Caroline. *O vencimento dos professores em redes públicas municipais paranaenses*. 2015. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAMARGO, Rubens B. de; ALVES, Thiago; BOLLMANN, Maria da G. Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 34, p. 413-435, 2018.

CAMARGO, Rubens B. de; GIL, I-Juca P. C.; MINHOTO, Maria Angélica; GOUVEIA, Andréa B. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 25, p. 341-363, 2009.

CAMARGO, Rubens B. de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/106/141>. Acesso em: 11 mar. 2015.

CAMARGO, Rubens B. de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan./mar. 2014.

CAMARGO, Rubens B. de; SANTOS, João Batista S. dos; QUIBAO NETO, José. Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 33, p. 185-204, 2017.

- CAMELO, Rafael. A educação privada em São Paulo: expansão e perspectivas. *1ª Análise Seade: Sinalização de Tendências e de Temas de Interesse Público*, São Paulo, n. 19, out. 2014. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/no-19-outubro2014-a-educacao-privada-em-sao-paulo-expansao-e-perspectivas/>. Acesso em: 25 set. 2019.
- CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?* 2. ed. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.
- CARVALHO, Adriana e Silva Sousa. *As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina – PI*. 2018. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. *Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb: repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009*. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CASAGRANDE, Ana Lara. *Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio*. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.
- CASSETTARI, Nathalia. *Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CASTRO, Francislene Santos; CASTRO, Sylvania Uchôa de. Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no estado? *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 11, p. 1-12, 2013.
- CASTRO, Sylvania Uchôa de. *A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- CATTANI, Antonio Davis; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 170-187, jun./dez. 2007.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ROLIM, Rosana Gemaque; PEREIRA, Fernanda Maryelle. A remuneração dos professores da rede pública estadual do estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 1-27, 2014.
- CRUZ, Elaine Patrícia. Professores de mais de 30 escolas particulares param em São Paulo. *Agência Brasil (EBC)*, São Paulo, 23 maio 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/professores-de-mais-de-30-escolas-particulares-param-em-sao-paulo>. Acesso em: 25 set. 2019.

CURI, Andréa Z.; MENEZES-FILHO, Naércio A. Os determinantes dos gastos com educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 1-39, 2010.

CURY, Carlos Roberto J. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. *Movimento: Revista de Educação da FeUFF*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 108-140, 2016.

CURY, Carlos Roberto J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 33-44, 1992.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. *As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira*. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. *Por dentro da quebrada: a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2013.

DELMONDES, Asheley Godoy. *O vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2006 a 2013)*. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

DIAS, Bruna Mendes. *Os impactos do Fundeb e PSPN sobre a remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica no Estado de Mato Grosso do Sul entre 2006 e 2013*. 2016. 59 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

DUARTE, André Ricardo Barbosa. *Trabalho docente na rede municipal de educação básica de Contagem: uma análise sobre a carreira e o vencimento básico no período de 2000 a 2010*. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DURHAM, Eunice R. *Uma política para o ensino superior*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior/USP, 1993. Documento de Trabalho 2/93.

DURHAM, Eunice R; SAMPAIO, Helena *Ensino privado no Brasil*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior/USP, 1995. Documento de Trabalho 3/95.

EVANGELISTA, Simone Torres. *Política de remuneração variável por desempenho docente: as reações e vivências dos professores da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro*. 2013. 175 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.095-1.111, out./dez. 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BENINI, Élcio Gustavo; DIAS, Bruna Mendes; SAUER, Leandro. Remuneração de professores de educação básica nos setores público e

privado na esfera municipal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e161233, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201706161233.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; DELMONDES, Asheley Godoy. Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso? *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 1-9, 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; GOUVEIA, Andrea Barbosa; BENINI, Élcio Gustavo. Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (Rais). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 339-356, abr./jun. 2012.

FERNANDES, Marinalva Nunes. *Tempo e salário: as contradições da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério*. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa. *Carreira e remuneração de professores do Sistema de Organização Modular do Ensino Médio – Some no Pará*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. *O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN*. 2014. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FERRON, Aline. *Plano de carreira e remuneração do magistério: valorização profissional em um estudo de caso*. 2015. 185 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

FIELD, Andy. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Londres: Sage, 2013.

FONTINELES, Isabel Cristina Da Silva. *Artífices de seu ofício: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016)*. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FREIRE, Luiza. *O discurso sobre a remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil (2005-2015)*. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011636. Acesso em: 10 ago. 2019.

FREIRE, Luiza. Remuneração docente: quatro olhares convergentes. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 4, p. 1-11, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GODOY, Marina de. Vencimento inicial, média de vencimentos e carreira dos profissionais do magistério no estado do Paraná durante o Fundeb (2007-2012). *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2013.

GODOY, Marina de. *Vencimento, remuneração e carreira docente no Estado do Paraná (2005-2012)*. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Financiamento da educação e luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 285-302, jan./mar. 2016.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. Remuneração de professores em redes públicas do estado do Paraná. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 1-23, 2014.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 8, p. 1-22, 2016.

GREEN, Francis; KYNASTON, David. *Engines of privilege: Britain private school problem*. Londres: Bloomsbury, 2019.

GREEN, Francis et al. *Competition for private and state school teachers*. London: Centre for the Economics of Education/London School of Economics (LSE), 2008.

GREEN, Francis et al. *Who chooses private schooling in Britain and why?* Londres: Institute of Education/Llakes, 2017. Research Paper 62.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. *Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR*. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUIMARÃES, Ana Paula Kacenenbogen. *Professores e gestão pública no processo de elaboração de planos de carreira do magistério público: o caso da Prefeitura Municipal de Campinas (2001-2004)*. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. *Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

GURGEL, Rogério Fernandes. *Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino*. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

GURGEL, Rogério Fernandes; SOUZA JÚNIOR, Luiz. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 1-18, 2013.

HASTINGS, Justine S.; KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas. Parental preferences and school competition: evidence from a public school choice program. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, nov. 2005. Working Paper 11.805, p. 1-50.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Notas metodológicas da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio 2013: pesquisa básica*. Rio de Janeiro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad Contínua*. 2016. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 24 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Microdados: censo escolar 2007*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 24 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Microdados: censo escolar 2010*. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 24 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Microdados: censo escolar 2013*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 24 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Microdados: censo escolar 2016*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 24 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Microdados: censo escolar 2018*. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 24 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Notas estatísticas: censo escolar 2018*. Brasília, DF, jan. 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

JACQUES, Ana Silvia. *Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

JACOMINI, Márcia A.; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens B. de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta

17 do Plano Nacional de Educação. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 24, p. 1-35, 2016.

KAMARAD, Roberto. *Mercado educacional segue no alvo dos investimentos*. Ribeirão Preto: BLB Brasil [blog], 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.blbbrasil.com.br/blog/mercado-educacional-investimentos/>. Acesso em: 25 set. 2019.

KOIKE, Beth. Ensino básico atrai faculdades, fundos e até jogador de futebol. *Valor Econômico*, São Paulo, 11 set. 2017. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2017/09/11/ensino-basico-atrai-faculdades-fundos-e-ate-jogador-de-futebol.ghtml>. Acesso em: 25 set. 2019.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 15, p. 159-176, 2000.

LEVY, Daniel C. *Higher education and the State in Latin America: private challenges to public dominance*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1986.

LIMA, Adriely Cordeiro. *A carreira e a remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA*. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

LUSTOSA, Irene Nunes. *O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais*. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MARTINS, Regina Sheila Bordalo. *O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís-MA (2007-2013): contradições, avanços e limites*. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n.140, p. 849-864, jul./set. 2017.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano. A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 27-31 out. 2014, Caxambu. GT-03: As classes sociais no Brasil contemporâneo. *Anais...* São Paulo: Anpocs, 2014. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1/8845-a-nova-classe-trabalhadora-e-a-expansao-da-escola-privada-nas-periferias-da-cidade-de-sao-paulo?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1>. Acesso em: 25 set. 2019.

MELO, Lúcia Fátima de; TORRES, Mário Roberto M. A função de diretor de escola pública no estado do Acre e sua política de formação e remuneração. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 811-833, 2017.

MONLEVADE, João A. C. de. *Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Carreira, incentivo e estruturas salariais docentes*. Rio de Janeiro: Preal Brasil, jun. 2003. (Preal Documentos, 23).

MOREIRA, Gustavo Pinheiro. *Qual a relação entre salário dos docentes e os resultados da educação básica?* 2018. 41 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MORICONI, Gabriela Miranda. *Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim; CAMARGO, Rubens Barbosa. Composição salarial dos docentes da rede estadual paulista: uma análise a partir do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE/SP, 1996/2010. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 1-16, 2014a.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim; CAMARGO, Rubens Barbosa. Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 1-36, 2014b.

NASCIMENTO, Bertasi; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Vencimento e carreira na Rede Estadual de Educação em Rondônia: em busca da valorização docente. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2016.

NASCIMENTO, Estefanie; COSTA FILHO, Murilo; HORMEYLL, Luis. Significados da educação privada na nova classe média. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração (RPCA)*, Niterói, v. 11, n. 2, p. 32-46, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11301>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.

NOVO, Aguinaldo. Setor de educação privada atrai investimento estrangeiro e já movimentou quase R\$ 2 bilhões. *O Globo*, São Paulo, 15 ago. 2010. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/setor-de-educacao-privada-atrai-investimento-estrangeiro-ja-movimentou-quase-2-bilhoes-2965629>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, Felipe. Professores de ao menos 33 escolas particulares de SP aderem a greve sexta, diz sindicato. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/06/ao-menos-32-escolas-particulares-de-sp-aderem-a-greve-sexta-diz-sindicato.shtml>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de. *Jornada de trabalho e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na RMC*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

OLIVEIRA, Victor Manoel Alab de. *Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério*. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

OPICE, Isabel Bichucher. *Determinantes da escolha entre o setor público e privado e alocação dos alunos nas escolas*. 52 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris, 2019. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en. Acesso em: 9 out. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Public and private schools: how management and funding relate to their socio-economic profile*. Paris: OECD, 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/50110750.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

PEREIRA, Cláudia Alves. *Remuneração docente como política pública no ensino fundamental no Estado de São Paulo*. 2016. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Fernanda Maryelle. *As políticas de remuneração inicial para os professores da educação básica da rede municipal de ensino de Belém no período de 1991 a 2013*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, Fernanda Maryelle; CARNEIRO, Ana Paula da Silva. A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 1-18, 2016.

PEREIRA, Greyce Lara. *Remuneração e distribuição dos professores da educação básica: uma análise da rede estadual goiana*. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PEREIRA, Greyce Lara; ALVES, Thiago. Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PNE. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2015.

PEREIRA, Mariane Gomes. *Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino*. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PEREIRA, Merval. *O papel econômico da educação*. Rio de Janeiro: Instituto Millenium, 5 nov. 2016. Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/economistas-e-educadores-debateram-o-papel-da-educacao-na-economia/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PESSÔA, Samuel de Abreu. Atraso na agenda da educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/samuelpessoa/2019/12/atraso-na-agenda-da-educacao.shtml>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PIMENTEL, Adriana Marinho. *A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – Lei nº 7.315/10*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PINHEIRO, Raimundo Walber da Silva. *Políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do Estado do Pará*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 15, p. 1-12, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

POCHMANN, Márcio. *O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social*. São Paulo: Boitempo, 2014.

POULANTZAS, Nikos. *O Estado, o poder e o socialismo*. 4. ed. Trad. Rita Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUANTO custa uma educação de qualidade? /José Marcelino de Rezende Pinto. In: CAFÉ FILOSÓFICO CPFL. São Paulo, 11 nov. 2018. 1 vídeo (50 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UKD0UIY_vo8. Acesso em: 18 fev. 2020.

QUIBAO NETO, José. *Docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração*. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

RAMOS, Carlos Vinícius. *Política de remuneração de professores da rede pública no Estado do Paraná (2011-2016): avanços e retrocessos*. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2019*. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar. *Estruturas familiares e padrão de gastos em educação no Brasil: primeira década dos anos 2000*. 2014. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição; LANCELOTTI, Fabiana Pereira Leite. Valorização do magistério e remuneração dos(as) professores(as) da educação básica em Mato Grosso. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 6, p. 1-17, 2014.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho: uma análise da experiência de Belo Horizonte*. 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação conformada: a política pública de educação*. 1990. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAES, Décio A. M. de. Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SAHLBERG, Pasi. *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* 2. ed. New York: Teacher College Press, 2015.

SANTOS, Greice Kelly Soares dos. *Um estudo sobre as condições de trabalho dos professores do sistema municipal de ensino de Piracicaba/SP*. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

SANTOS, João Batista Silva dos. *Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SANTOS, João Batista Silva dos. Os recursos para a Educação do estado de São Paulo: o sentido contrário ao da valorização docente. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 1-15, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas em creche, segundo dependência administrativa: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2007*. São Paulo, 2018a. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas em creche, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2018. São Paulo, 2018b. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas em pré-escola, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2007. São Paulo, 2018c. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas em pré-escola, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2018. São Paulo, 2018d. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas no ensino fundamental 1^a-4^a, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2007. São Paulo, 2018e. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas no ensino fundamental 1^o-5^o, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2018: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais. São Paulo, 2018f. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas no ensino fundamental 5^a-8^a, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2007: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais. São Paulo, 2018g. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas no ensino fundamental 6^o-9^o, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais:

2018. São Paulo, 2018h. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *Estabelecimentos escolares, turmas e matrículas no ensino médio, segundo dependência administrativa*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2007; 2018. São Paulo, 2018i. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/. Acesso em: 24 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. *São Paulo: domicílios por faixa de rendimento, em salários mínimos*: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: município de São Paulo, subprefeituras e distritos municipais: 2010. São Paulo, 2018j. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/economia/index.php?p=260269. Acesso em: 24 set. 2019.

SCHREIBER, Mariana. Educação atrai investidor estrangeiro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 ago. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1708201013.htm>. Acesso em: 25 set. 2019.

SENNA, Ricardo José. *A política de remuneração docente e valorização do magistério no município de Campo Grande (MS): impactos da implantação do Fundeb (2007-2012)*. 2014. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SILVA, Afonso Rodrigues da. *As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Barcarena-PA*. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Gabriela Diamanti da. *As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto - SP*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, Grazielle Dias da. *Política de valorização docente em Ribeirão das Neves: impasses e configurações*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Rosângela Maria de Oliveira. *Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)*. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Samara de Oliveira. *O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 1998*: professores de educação básica. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 1999*: professores de educação básica. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2000*: professores de educação básica. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2001*: professores de educação básica. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2002*: professores de educação básica. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2003*: professores de educação básica. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2004/2005*: professores de educação básica. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2006/2007*: professores de educação básica. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2008/2009*: professores de educação básica. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2010/2011*: professores de educação básica. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2012/2013*: professores de educação básica. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2014/2015*: professores de educação básica. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2016/2017*: professores de educação básica. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Convenção coletiva de trabalho 2018/2019*: professores de educação básica. São Paulo, 2019a. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2>. Acesso em: 24 set. 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Salários dos professores do ensino privado na cidade de São Paulo*. São Paulo, 2019b. Disponível em: <http://ranking.sinprosp.org.br/lista.php>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SIQUEIRA, Ana Rita; NOGUEIRA, Maria Alice de L. G. Focalizando um segmento específico da rede privada de ensino: escolas particulares de baixo custo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1.005-1.022, 2017.

SOARES, Marina Gleika Felipe. *Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da Lei do Piso na rede estadual do Piauí*. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOARES, Marina Gleika Felipe et al. A aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2017.

SOBZINSKI, Janaína Silvana. *Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná*. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 1-21, 2015.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Velhas e novas ameaças do neoliberalismo aos direitos trabalhistas. *Carta Maior*, [s. l.], 18 dez. 2014. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Principios-Fundamentais/Velhas-e-novas-ameacas-do-neoliberalismo-aos-direitos-dos-trabalhadores/40/32475>. Acesso em: 20 set. 2018.

SOUZA, Fábio Araújo de. *A remuneração dos professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro (1995-2014)*. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Jéssica Ignacio de. *Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do Piso Nacional e a (des)valorização docente*. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. *Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*. 2011. 202 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

STRECK, Gisela I. W. Escolas comunitárias: sua história, suas crises, suas chances e tarefas. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 37, n. 2, p. 182-195, 1997.

SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves. *Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas*. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TAVARES, Priscilla de Albuquerque. *Três ensaios em Economia da Educação*. 2014. 105 f. Tese (Doutorado em Economia de Empresas) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva. *Impactos da Lei do Piso Salarial Nacional no município de Pindaí-BA e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as*. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

THOMAZINI, Leandro. *Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo*. 2016. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

VARGAS, Gisele. Entendendo a remuneração dos professores do setor público e do setor privado de ensino no estado de Santa Catarina. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 7, p. 1-16, 2016.

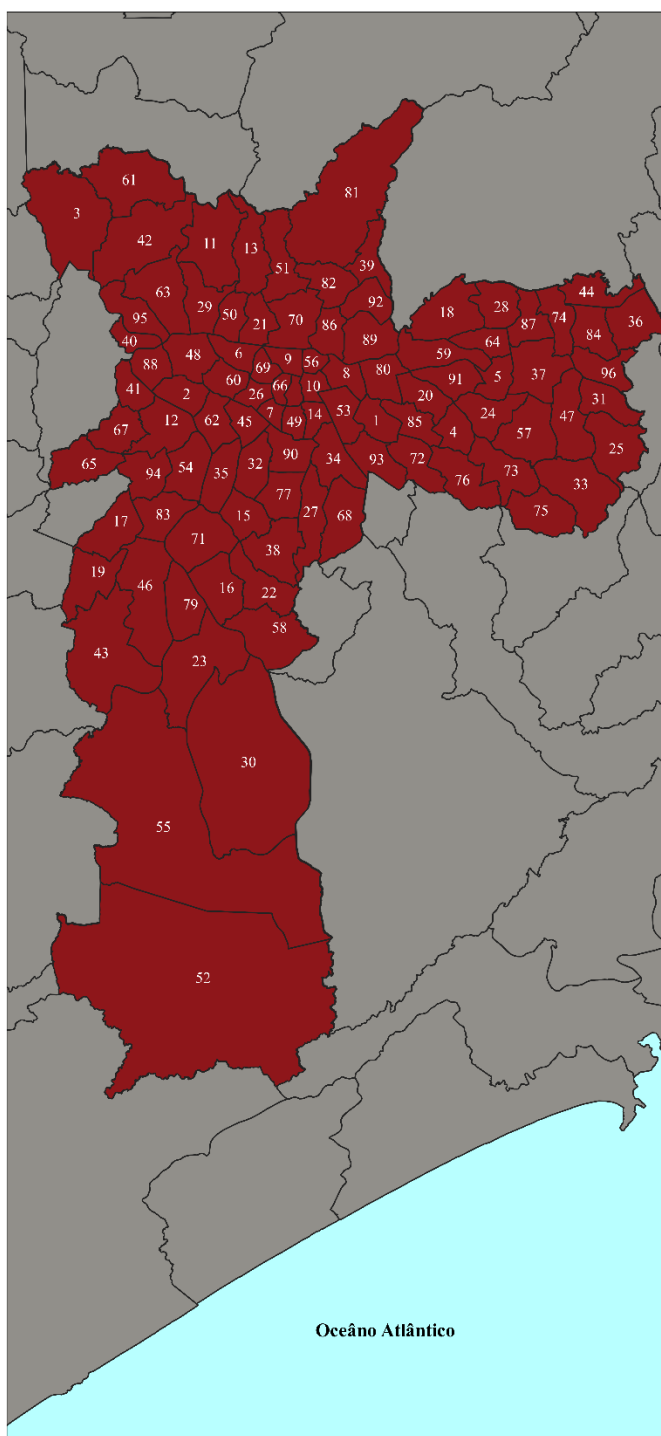
VARGAS, Gisele. *Valorização salarial docente: implicações das políticas públicas educacionais relativas à remuneração do magistério no setor privado de ensino*. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

VIEIRA, Franciele de Souza Caetano. *Direito fundamental à educação de qualidade social: implicações da remuneração docente*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília, DF: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2001.

ZATTI, Antônio Marcos. *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

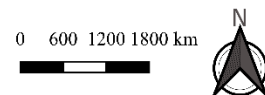
ANEXO A – MAPA DOS DISTRITOS DA CIDADE DE SÃO PAULO



Elementos do mapa

- Cidade de São Paulo
- Municípios do Estado de São Paulo

1	AGUA RASA	49	LIBERDADE
2	ALTO DE PINHEIROS	50	LIMAO
3	ANHANGUERA	51	MANDAQUI
4	ARICANDUVA	52	MARILAC
5	ARTUR ALVIM	53	MOEMA
6	BARRA FUNDA	54	MOOCA
7	BELA VISTA	55	MORUMBI
8	BELEM	56	PARCELHEIROS
9	BOM RETIRO	57	PARI
10	BRAS	58	PARQUE DO CARMO
11	BRASILANDIA	59	PENHA
12	BUTANTA	60	PERDIZES
13	CACHOEIRINHA	61	PERUS
14	CAMBUCI	62	PINHEIROS
15	CAMPO BELO	63	PIRITUBA
16	CAMPO GRANDE	64	PONTE RASA
17	CAMPO LIMPO	65	RAPOSO TAVARES
18	CANGAIBA	66	REPUBLICA
19	CAPAO REDONDO	67	RIO PEQUENO
20	CARRAO	68	SACOMA
21	CASA VERDE	69	SANTA CECILIA
22	CIDADE ADEMAR	70	SANTANA
23	CIDADE DUTRA	71	SANTO AMARO
24	CIDADE LIDER	72	SÃO DOMINGOS
25	CIDADE TIRADENTES	73	SÃO LUCAS
26	CONSOLACAO	74	SÃO MATEUS
27	CURSINO	75	SÃO MIGUEL
28	ERMELINO MATARAZZO	76	SÃO RAFAEL
29	FREGUESIA DO O	77	SAOPEMBA
30	GRAJAU	78	SAUDE
31	GUAIANASES	79	SE
32	GUATEMI	80	SOCORRO
33	IPIRANGA	81	TATUAPE
34	ITAIM BIBI	82	TREMEMBE
35	ITAIM PAULISTA	83	TUCURUVI
36	ITAIM PAULISTA	84	VILA ANDRADE
37	ITAQUERA	85	VILA CURUCA
38	JABAQUARA	86	VILA FORMOSA
39	JACANA	87	VILA GUILHERME
40	JAGUARA	88	VILA JACUI
41	JAGUARE	89	VILA LEOPOLDINA
42	JARAGUA	90	VILA MARIA
43	JARDIM ANGELA	91	VILA MARIANA
44	JARDIM HELENA	92	VILA MATILDE
45	JARDIM PAULISTA	93	VILA MEDEIROS
46	JARDIM SAO LUIS	94	VILA PRUDENTE
47	JOSE BONIFACIO	95	VILA SONIA
48	LAJEADO		
49	LAPA		



Sistema de Coordenadas Geográficas, Datum SIRGAS 2000. Fonte: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2019. Elaboração do autor.

Fonte: o autor, com base em: REDE NOSSA SÃO PAULO (2019).

**ANEXO B – PERCENTUAL DE RENDA DOMICILIAR POR DISTRITO DA CIDADE DE
SÃO PAULO POR FAIXA DE SALÁRIO MÍNIMO (2010)**

Código do Distrito	Distrito	Total	Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rendimento	Total	Até 2 SM	Até 5 SM	Mais de 5 SM
1	Água Rasa	28.652	0,2	4,2	10,2	28,8	26,1	16,6	6,7	7,3	100	14,5	43,4	49,3
2	Alto De Pinheiros	15.408	0,1	1,1	3,3	11,6	17,9	23,4	36,7	5,9	100	4,5	16,1	78,0
3	Anhanguera	19.437	0,6	7,0	24,6	45,7	15,3	2,7	0,4	3,6	100	32,2	77,9	18,5
4	Aricanduva	27.661	0,3	7,2	16,1	37,3	23,8	8,7	1,7	4,8	100	23,6	61,0	34,2
5	Artur Alvim	33.712	0,4	6,7	16,5	41,6	24,8	6,0	0,8	3,2	100	23,6	65,2	31,6
6	Barra Funda	5.623	0,3	2,7	5,9	21,1	23,8	23,8	19,0	3,3	100	8,9	30,1	66,6
7	Bela Vista	29.967	0,2	2,0	6,6	24,4	28,9	20,9	13,4	3,7	100	8,8	33,1	63,2
8	Belém	14.323	0,2	3,9	9,2	30,1	28,2	18,2	6,4	3,9	100	13,3	43,3	52,7
9	Bom Retiro	10.620	1,7	5,2	12,1	30,1	25,1	12,0	2,6	11,1	100	19,0	49,1	39,7
10	Brás	10.110	0,3	4,5	15,4	36,7	27,0	9,8	2,0	4,2	100	20,3	57,0	38,8
11	Brasília	76.997	0,8	9,8	23,4	41,7	14,6	3,0	0,4	6,4	100	33,9	75,6	18,0
12	Butantã	18.542	0,2	3,0	6,1	19,9	26,0	25,0	16,4	3,4	100	9,3	29,2	67,4
13	Cachoeirinha	42.683	0,7	6,8	18,3	39,3	21,3	7,1	1,3	5,2	100	25,8	65,1	29,6
14	Cambuci	12.645	0,2	3,1	8,2	26,5	27,1	20,6	10,3	4,0	100	11,5	38,0	58,1
15	Campo Belo	24.049	0,4	2,0	4,8	14,6	20,8	23,2	27,4	6,9	100	7,1	21,8	71,3
16	Campo Grande	33.619	0,2	3,5	8,4	23,7	25,7	22,1	12,2	4,1	100	12,1	35,8	60,0
17	Campo Limpo	63.867	0,5	7,1	19,1	38,8	20,5	7,2	1,6	5,2	100	26,7	65,5	29,3
18	Cangaíba	41.250	0,4	7,5	18,8	38,0	21,6	7,1	1,1	5,6	100	26,7	64,7	29,7
19	Capão Redondo	81.033	0,7	8,1	23,5	42,0	15,7	3,4	0,5	6,1	100	32,3	74,3	19,5
20	Carrão	27.115	0,2	4,7	10,7	30,4	26,8	16,2	5,8	5,2	100	15,5	45,9	48,8
21	Casa Verde	27.035	0,2	4,3	12,6	32,9	24,8	14,1	5,5	5,5	100	17,2	50,1	44,4
22	Cidade Ademar	80.858	0,7	8,0	21,4	39,0	16,1	5,6	1,6	7,5	100	30,1	69,1	23,4
23	Cidade Dutra	57.691	0,7	7,3	18,1	39,1	21,5	6,7	1,4	5,1	100	26,0	65,2	29,6
24	Cidade Líder	37.561	0,5	6,9	18,5	38,7	22,5	7,4	1,0	4,5	100	25,8	64,6	30,9
25	Cidade Tiradentes	60.740	1,1	10,6	26,7	42,9	10,7	0,9	0,1	7,1	100	38,3	81,3	11,7
26	Consolação	26.339	0,9	1,2	4,5	17,7	24,8	22,7	21,7	6,4	100	6,7	24,4	69,2
27	Cursino	35.554	0,2	4,4	10,9	28,7	24,6	17,5	9,8	3,9	100	15,4	44,2	51,9
28	Ermelino Matarazzo	34.029	0,6	7,9	19,8	38,7	19,9	6,1	0,7	6,2	100	28,2	67,0	26,8
29	Freguesia do Ó	45.123	0,3	5,5	13,4	35,2	26,1	12,5	3,0	4,1	100	19,1	54,3	41,5
30	Grajaú	103.074	1,1	9,4	25,5	42,6	13,0	1,9	0,2	6,3	100	35,9	78,6	15,1
31	Guaianases	30.547	0,9	9,8	24,0	42,5	13,6	2,5	0,7	5,9	100	34,7	77,2	16,9
32	Moema	34.821	0,7	0,7	2,0	8,7	16,7	24,4	40,0	6,9	100	3,3	12,0	81,1
33	Iguatemi	36.151	1,0	9,8	27,2	41,6	11,8	1,6	0,2	6,9	100	38,0	79,5	13,6
34	Ipiranga	36.572	0,2	3,8	10,9	29,1	24,0	16,7	9,7	5,5	100	14,4	44,0	50,5
35	Itaim Bibi	39.230	0,2	1,5	3,4	11,6	19,5	25,9	31,0	6,9	100	5,1	16,7	76,4
36	Itaim Paulista	64.319	1,0	11,2	25,9	40,5	11,9	1,9	0,2	7,3	100	38,1	78,7	14,0
37	Itaquera	60.185	0,6	7,3	19,6	39,6	20,5	5,6	0,7	6,0	100	27,5	67,1	26,9
38	Jabaquara	73.200	0,4	5,5	13,4	31,4	23,1	14,9	6,7	4,6	100	19,2	50,7	44,7
39	Jaçanã	27.564	0,4	6,4	17,8	37,9	21,3	7,9	1,8	6,5	100	24,6	62,5	31,0

Código do Distrito	Distrito	Total	Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rendimento	Total	Até 2 SM	Até 5 SM	Mais de 5 SM
40	Jaguará	7.935	0,3	4,9	12,7	34,0	26,8	12,5	3,0	5,9	100	17,8	51,8	42,3
41	Jaguaré	16.390	0,4	5,6	15,1	30,8	22,5	16,2	6,1	3,2	100	21,1	52,0	44,8
42	Jaraguá	53.239	0,6	7,1	21,0	43,5	18,3	3,8	0,5	5,2	100	28,6	72,2	22,6
43	Jardim Ângela	86.894	1,1	10,2	27,3	40,9	10,8	1,6	0,2	8,0	100	38,5	79,4	12,6
44	Jardim Helena	38.247	1,3	11,2	26,1	38,6	11,5	1,9	0,2	9,1	100	38,5	77,2	13,7
45	Jardim Paulista	39.701	1,4	0,8	2,4	10,8	20,5	25,7	31,0	7,4	100	4,7	15,5	77,2
46	Jardim São Luís	82.615	0,5	7,5	22,5	42,1	16,7	4,3	0,7	5,7	100	30,5	72,6	21,7
47	Jose Bonifácio	37.832	0,6	7,9	20,4	43,8	18,7	3,3	0,2	5,1	100	28,8	72,7	22,1
48	Lapa	24.085	0,2	2,2	5,9	20,2	24,6	23,6	18,6	4,5	100	8,3	28,6	66,9
49	Liberdade	27.314	0,1	2,4	7,9	25,3	26,1	20,5	12,0	5,6	100	10,4	35,8	58,6
50	Limão	24.861	0,3	5,3	13,7	36,0	26,3	12,3	2,8	3,3	100	19,2	55,3	41,4
51	Mandaqui	35.416	0,2	3,5	10,2	30,7	27,4	16,7	6,0	5,5	100	13,8	44,5	50,0
52	Marsilac	2.349	3,2	17,7	27,8	33,5	7,9	1,1	0,2	8,7	100	48,6	82,1	9,2
53	Mooca	26.456	0,2	2,6	6,9	23,9	27,7	22,1	12,4	4,2	100	9,7	33,6	62,2
54	Morumbi	15.448	0,2	2,8	7,3	15,9	15,0	17,2	34,2	7,5	100	10,3	26,2	66,4
55	Parelheiros	37.141	1,3	11,3	27,6	39,0	10,0	1,7	0,3	9,0	100	40,1	79,1	11,9
56	Pari	5.543	1,1	6,8	14,9	35,8	23,0	9,3	3,6	5,5	100	22,8	58,6	35,9
57	Parque do Carmo	20.285	0,5	7,0	19,7	37,3	19,6	6,5	1,6	7,7	100	27,2	64,5	27,7
58	Pedreira	42.056	0,8	8,6	23,7	41,2	15,1	3,5	0,7	6,6	100	33,0	74,2	19,2
59	Penha	41.896	0,4	5,4	12,9	34,1	26,7	13,2	3,2	4,1	100	18,6	52,7	43,1
60	Perdizes	43.635	0,2	1,3	3,9	14,5	22,4	26,9	26,9	3,9	100	5,4	19,9	76,2
61	Perus	22.788	0,6	9,3	23,9	40,3	14,0	2,8	0,3	8,7	100	33,9	74,2	17,2
62	Pinheiros	27.083	0,3	1,6	4,1	14,1	21,6	24,9	26,0	7,4	100	5,9	20,0	72,5
63	Pirituba	53.342	0,4	5,8	14,9	34,2	24,1	12,2	3,3	5,2	100	21,0	55,3	39,5
64	Ponte Rasa	28.667	0,5	7,0	16,8	37,2	23,3	8,4	1,7	5,1	100	24,2	61,5	33,4
65	Raposo Tavares	29.865	0,4	5,6	18,2	38,8	20,9	8,2	2,3	5,6	100	24,2	63,0	31,3
66	República	26.344	0,6	3,1	11,2	36,8	28,1	11,4	3,8	5,1	100	14,8	51,6	43,3
67	Rio Pequeno	37.308	0,4	6,0	13,4	30,4	21,4	15,4	8,5	4,6	100	18,9	49,3	45,3
68	Sacomã	79.473	0,4	5,3	15,7	36,2	24,2	11,1	2,4	4,7	100	21,4	57,6	37,8
69	Santa Cecília	35.951	0,3	2,6	8,6	26,8	26,9	18,5	11,1	5,1	100	11,6	38,4	56,5
70	Santana	40.975	0,1	2,3	6,7	22,4	26,0	23,2	14,7	4,5	100	9,1	31,6	63,9
71	Santo Amaro	25.374	0,1	1,7	4,6	15,8	21,8	23,4	26,6	5,9	100	6,4	22,2	71,8
72	São Lucas	45.770	0,3	5,7	14,4	36,0	26,6	10,6	1,6	4,8	100	20,4	56,4	38,8
73	São Mateus	46.692	0,5	7,9	19,5	39,4	20,0	4,8	0,6	7,4	100	27,8	67,2	25,4
74	São Miguel	27.868	0,8	9,8	20,7	38,8	18,0	5,0	0,8	6,3	100	31,2	70,0	23,7
75	São Rafael	40.589	1,2	10,4	25,5	40,2	13,6	2,3	0,3	6,4	100	37,1	77,3	16,2
76	Sapopemba	84.686	0,9	9,0	22,4	42,3	17,0	3,3	0,3	4,7	100	32,2	74,5	20,7
77	Saúde	49.278	0,3	1,9	5,0	17,7	23,8	27,0	19,4	4,8	100	7,2	24,9	70,2
78	Sé	9.098	0,4	4,4	17,0	42,2	25,5	5,7	0,9	3,9	100	21,7	64,0	32,1
79	Socorro	12.429	0,2	3,7	11,2	29,1	29,3	15,9	6,3	4,3	100	15,0	44,2	51,4
80	Tatuapé	32.734	0,2	2,6	6,2	20,1	26,2	25,4	15,0	4,2	100	9,0	29,2	66,6
81	Tremembé	57.372	0,4	6,6	19,6	39,8	18,6	6,9	2,6	5,6	100	26,5	66,4	28,1
82	Tucuruvi	32.540	0,2	4,0	10,1	30,1	29,2	17,1	5,6	3,8	100	14,2	44,3	51,9

Código do Distrito	Distrito	Total	Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rendimento	Total	Até 2 SM	Até 5 SM	Mais de 5 SM
83	Vila Andrade	40.826	0,6	6,1	18,5	28,3	11,7	11,6	18,3	4,9	100	25,2	53,5	41,6
84	Vila Curuçá	43.486	1,0	10,9	23,7	40,5	15,0	2,9	0,4	5,7	100	35,6	76,0	18,2
85	Vila Formosa	30.412	0,2	5,0	12,7	31,3	24,0	13,5	7,1	6,1	100	17,9	49,3	44,6
86	Vila Guilherme	17.750	0,2	4,5	11,2	31,9	27,2	15,2	5,7	4,1	100	15,9	47,8	48,1
87	Vila Jacuí	41.658	0,9	9,6	23,7	39,5	15,8	3,7	0,6	6,2	100	34,2	73,7	20,1
88	Vila Leopoldina	13.589	0,2	1,8	5,8	16,3	19,6	25,3	27,3	3,7	100	7,8	24,1	72,2
89	Vila Maria	35.242	0,4	6,3	18,4	37,7	20,6	8,0	2,4	6,2	100	25,1	62,8	31,0
90	Vila Mariana	51.822	0,1	1,1	3,2	13,0	22,0	26,0	30,2	4,4	100	4,4	17,4	78,2
91	Vila Matilde	33.491	0,2	6,0	13,7	34,1	25,9	13,0	2,9	4,1	100	19,9	54,1	41,8
92	Vila Medeiros	39.905	0,4	6,6	17,3	39,4	22,0	7,4	1,3	5,6	100	24,3	63,7	30,7
93	Vila Prudente	34.707	1,1	5,1	12,6	32,5	23,9	14,2	5,4	5,1	100	18,7	51,3	43,6
94	Vila Sônia	34.658	0,4	3,6	10,7	25,5	21,9	19,4	14,4	4,0	100	14,7	40,2	55,8
95	São Domingos	26.617	0,4	6,1	16,5	34,5	21,7	11,1	3,7	6,0	100	22,9	57,4	36,6
96	Lajeado	46.653	1,1	10,8	26,8	41,9	10,8	1,4	0,1	6,9	100	38,7	80,7	12,4
-	Total/Média	449.990	0,6	6,3	16,6	33,9	20,0	10,6	6,3	5,7	100	23,5	57,4	36,9

Fonte: o autor, com base em: SÃO PAULO (2018j).

**ANEXO C – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO SETOR PRIVADO NO ENSINO
REGULAR POR DISTRITO NA CIDADE DE SÃO PAULO (2007 E 2010)**

Código	Distritos	Creche 2007	Pré- escola 2007	Anos iniciais 2007	Anos finais 2007	Ensino médio 2007	Total 2007	Creche 2018	Pré- escol a 2018	Anos iniciais 2018	Anos finais 2018	Ensino médio 2018	Total 2018
1	Água Rasa	272	529	1.384	1.144	571	3.900	584	591	1.479	916	418	3.988
2	Alto de Pinheiros	192	921	2.452	2.352	1.352	7.269	846	1.266	3.160	2.411	1.330	9.013
3	Ananguera	17	184	272	67	-	540	38	109	317	184	69	717
4	Aricanduva	129	287	713	273	13	1.415	472	779	1.763	1.089	358	4.461
5	Artur Alvim	213	593	1.638	1.282	239	3.965	135	342	1.659	1.284	778	4.198
6	Barra Funda	155	231	551	473	502	1.912	546	467	847	769	607	3.236
7	Bela Vista	90	244	842	535	849	2.560	330	422	1.157	766	1.114	3.789
8	Belém	370	570	2.090	1.871	946	5.847	661	774	2.753	2.102	1.133	7.423
9	Bom Retiro	137	305	1.064	721	659	2.886	259	297	953	613	881	3.003
10	Brás	35	68	-	-	-	103	-	-	-	-	-	-
11	Brasilândia	255	433	622	175	-	1.485	123	328	1.272	627	212	2.562
12	Butantã	242	490	1.504	1.205	560	4.001	574	541	1.274	895	309	3.593
13	Cachoeirinha	162	379	1.633	1.037	459	3.670	238	588	2.059	1.417	561	4.863
14	Cambuci	46	84	1.115	952	696	2.893	205	182	1.310	702	658	3.057
15	Campo Belo	359	650	954	642	542	3.147	928	968	2.139	1.173	587	5.795
16	Campo Grande	430	776	2.228	1.076	362	4.872	1.127	1.399	4.235	3.004	1.462	11.227
17	Campo Limpo	431	962	2.227	1.282	666	5.568	835	1.316	3.867	2.337	1.135	9.490
18	Cangaíba	306	556	1.207	523	49	2.641	373	588	1.491	952	339	3.743
19	Capão Redondo	356	2.003	4.898	3.309	1.327	11.893	424	1.732	5.700	3.960	1.829	13.645
20	Carrão	267	506	2.447	2.127	737	6.084	939	1.086	2.427	1.540	974	6.966
21	Casa Verde	446	680	2.229	1.500	526	5.381	621	733	2.325	1.991	810	6.480
22	Cidade Ademar	306	699	1.460	745	233	3.443	591	920	2.664	1.968	1.039	7.182
23	Cidade Dutra	206	882	4.105	2.815	1.375	9.383	695	1.555	5.223	3.508	1.487	12.468
24	Cidade Líder	44	139	752	383	110	1.428	273	403	1.122	657	258	2.713
25	Cidade Tiradentes	55	225	469	229	-	978	89	209	788	437	123	1.646
26	Consolação	429	759	2.260	2.610	3.038	9.096	737	794	2.809	2.300	2.385	9.025
27	Cursino	507	739	1.701	1.238	618	4.803	868	987	2.234	953	465	5.507
28	Ermelino Matarazzo	340	796	1.958	1.655	850	5.599	380	796	3.178	2.407	1.167	7.928
29	Freguesia do Ó	569	1.040	3.071	2.279	987	7.946	836	1.301	4.363	2.989	1.175	10.664
30	Grajaú	-	417	1.289	697	173	2.576	298	784	2.454	1.323	476	5.335
31	Guaianas	91	179	861	681	263	2.075	29	193	1.618	985	406	3.231
33	Iguatemi	24	239	737	372	97	1.469	27	245	469	300	124	1.165
34	Ipiranga	431	830	2.593	2.358	1.444	7.656	1.047	1.205	2.009	1.576	1.416	7.253
35	Itaim Bibi	661	845	1.831	1.387	1.442	6.166	1.457	1.285	1.865	1.404	1.250	7.261
36	Itaim Paulista	243	778	1.360	914	358	3.653	254	730	2.298	1.349	476	5.107
37	Itaquera	344	885	2.717	1.767	412	6.125	824	1.495	4.494	3.124	1.293	11.230
38	Jabaquara	564	937	2.687	2.179	962	7.329	1.078	1.621	4.480	3.075	1.224	11.478

Código	Distritos	Creche 2007	Pré-escola 2007	Anos iniciais 2007	Anos finais 2007	Ensino médio 2007	Total 2007	Creche 2018	Pré-escola 2018	Anos iniciais 2018	Anos finais 2018	Ensino médio 2018	Total 2018
39	Jaçanã	95	285	794	352	-	1.526	293	655	1.723	1.116	517	4.304
40	Jaguara	52	111	63	-	-	226	54	89	227	464	134	968
41	Jaguapé	178	222	226	139	23	788	233	201	271	166	97	968
42	Jaraguá	257	805	1.555	738	177	3.532	161	564	2.416	1.860	388	5.389
43	Jardim Ângela	166	706	1.333	214	23	2.442	120	678	2.370	705	110	3.983
44	Jardim Helena	156	333	581	391	192	1.653	269	557	1.727	911	317	3.781
45	Jardim Paulista	294	322	2.092	1.858	1.266	5.832	977	1.000	2.528	1.973	1.009	7.487
46	Jardim São Luís	474	1.222	2.951	1.511	430	6.588	836	1.487	4.618	2.827	914	10.682
47	José Bonifácio	81	180	963	754	263	2.241	68	105	824	560	116	1.673
96	Lajeado	36	80	39	-	-	155	123	316	507	143	52	1.141
48	Lapa	341	406	1.338	1.352	1.656	5.093	748	699	2.176	1.552	1.129	6.304
49	Liberdade	254	395	1.401	1.098	1.544	4.692	513	553	1.924	1.468	1.743	6.201
50	Limão	326	592	1.076	766	318	3.078	679	610	1.597	1.030	537	4.453
51	Mandaqui	562	881	2.037	1.527	307	5.314	598	743	2.158	1.882	940	6.321
52	Marsilac	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32	Moema	682	929	2.409	2.375	1.312	7.707	1.834	1.753	3.986	2.416	1.121	11.110
53	Mooca	630	761	1.576	1.185	950	5.102	1.024	1.080	2.053	1.204	647	6.008
54	Morumbi	609	1.017	2.520	2.171	1.708	8.025	1.010	797	2.647	1.787	1.338	7.579
55	Parelheiros	-	181	384	-	-	565	13	240	764	440	119	1.576
56	Pari	304	243	1.351	1.245	816	3.959	248	395	1.406	1.149	616	3.814
57	Parque do Carmo	41	221	1.098	574	221	2.155	107	161	843	628	308	2.047
58	Pedreira	110	281	1.150	674	210	2.425	122	419	1.780	1.236	497	4.054
59	Penha	689	1.286	3.280	2.642	1.759	9.656	1.216	1.588	4.244	2.905	1.623	11.576
60	Perdizes	791	1.259	2.896	2.472	1.189	8.607	1.621	1.479	3.461	2.262	1.154	9.977
61	Perus	91	303	579	436	141	1.550	98	300	1.015	651	153	2.217
62	Pinheiros	972	1.169	2.046	1.571	1.506	7.264	1.198	1.241	2.618	1.582	1.166	7.805
63	Pirituba	390	744	1.727	1.028	487	4.376	597	1.038	3.210	1.933	700	7.478
64	Ponte Rasa	261	488	1.267	631	295	2.942	231	559	1.675	1.063	449	3.977
65	Raposo Tavares	109	237	712	533	240	1.831	137	253	787	509	273	1.959
66	República	25	32	-	-	-	57	14	7	-	-	-	21
67	Rio Pequeno	346	532	1.770	1.311	693	4.652	700	918	3.568	2.317	1.198	8.701
68	Sacomã	533	1.079	3.266	2.564	1.025	8.467	1.018	1.346	3.748	2.686	1.197	9.995
69	Santa Cecília	196	427	1.664	1.296	688	4.271	572	750	1.732	988	765	4.807
70	Santana	1.265	1.831	4.806	4.391	2.955	15.248	1.817	2.356	5.531	3.832	2.145	15.681
71	Santo Amaro	664	1.181	3.359	2.661	2.495	10.360	1.435	1.696	4.244	3.154	2.794	13.323
95	São Domingos	262	355	956	742	342	2.657	427	507	1.563	1.147	535	4.179
72	São Lucas	160	561	1.241	591	182	2.735	319	621	1.612	727	277	3.556
73	São Mateus	334	783	3.206	2.178	927	7.428	263	843	3.235	2.407	921	7.669
74	São Miguel	242	575	1.631	1.573	946	4.967	209	584	2.518	2.003	986	6.300
75	São Rafael	158	312	1.161	708	188	2.527	82	630	1.407	890	438	3.447
76	Sapopemba	116	472	1.588	638	227	3.041	355	877	2.300	1.084	160	4.776

Código	Distritos	Creche 2007	Pré-escola 2007	Anos iniciais 2007	Anos finais 2007	Ensino médio 2007	Total 2007	Creche 2018	Pré-escola 2018	Anos iniciais 2018	Anos finais 2018	Ensino médio 2018	Total 2018
77	Saúde	733	1.044	2.723	1.979	1.123	7.602	1.655	1.536	3.633	2.311	1.150	10.285
78	Sé	6	38	183	126	48	401	90	104	166	130	36	526
79	Socorro	78	385	1.118	1.028	653	3.262	169	333	1.044	841	572	2.959
80	Tatuapé	768	1.411	3.776	3.341	2.882	12.178	1.368	1.515	4.964	4.091	3.493	15.431
81	Tremembé	274	669	1.151	1.282	631	4.007	307	497	1.200	1.097	445	3.546
82	Tucuruvi	449	985	3.165	2.254	1.483	8.336	699	1.103	3.931	2.678	1.677	10.088
83	Vila Andrade	349	1.271	2.354	1.916	1.236	7.126	881	1.502	2.697	1.848	1.108	8.036
84	Vila Curuçá	270	491	887	151	6	1.805	235	474	1.293	648	152	2.802
85	Vila Formosa	338	617	2.111	1.691	1.019	5.776	846	1.015	2.491	1.845	910	7.107
86	Vila Guilherme	210	375	500	305	164	1.554	438	408	952	540	324	2.662
87	Vila Jacuí	212	380	703	472	446	2.213	306	367	1.056	556	467	2.752
88	Vila Leopoldina	211	330	1.043	928	694	3.206	926	619	1.307	996	1.040	4.888
89	Vila Maria	402	592	1.462	1.216	763	4.435	483	878	1.970	1.358	907	5.596
90	Vila Mariana	942	1.345	4.727	4.889	5.546	17.449	2.225	2.285	6.192	5.430	5.449	21.581
91	Vila Matilde	594	1.175	4.220	3.208	1.579	10.776	869	1.444	4.815	3.469	1.743	12.340
92	Vila Medeiros	355	589	2.109	1.572	875	5.500	420	608	2.035	1.503	788	5.354
93	Vila Prudente	317	775	2.688	2.102	968	6.850	830	1.171	3.065	1.943	1.007	8.016
94	Vila Sônia	201	633	1.999	1.664	1.319	5.816	997	1.075	2.773	2.339	2.089	9.273

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2019a).

**ANEXO D – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS DO SETOR PRIVADO NO ENSINO
REGULAR POR DISTRITO NA CIDADE DE SÃO PAULO (2007 E 2010)**

Código	Distrito	Creche 2007	Pré- escola 2007	Anos iniciais 2007	Anos finais 2007	Ensino médio 2007	Total 2007	Creche 2018	Pré- escola 2018	Anos iniciais 2018	Anos finais 2018	Ensino médio 2018	Total 2018
1	Água Rasa	17	22	13	9	5	66	24	25	16	11	7	83
2	Alto de Pinheiros	3	7	6	6	5	27	14	17	9	7	5	52
3	Anhanguera	1	5	3	3	0	12	3	4	5	2	2	16
4	Aricanduva	7	11	8	4	1	31	17	20	12	9	6	64
5	Artur Alvim	13	16	7	5	3	44	12	14	10	8	6	50
6	Barra Funda	7	8	7	6	4	32	13	12	11	9	4	49
7	Bela Vista	6	8	7	4	3	28	12	12	9	6	4	43
8	Belém	13	14	9	8	6	50	15	14	9	8	6	52
9	Bom Retiro	5	9	9	7	7	37	5	7	7	6	7	32
10	Brás	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
11	Brasilândia	17	21	10	4	0	52	11	15	12	7	3	48
12	Butantã	16	17	11	9	6	59	25	21	9	8	5	68
13	Cachoeirinha	9	13	11	8	4	45	14	16	14	8	5	57
14	Cambuci	3	3	4	3	3	16	7	6	4	2	4	23
15	Campo Belo	16	22	16	13	8	75	26	25	15	15	7	88
16	Campo Grande	14	18	15	10	5	62	28	29	17	14	9	97
17	Campo Limpo	19	26	16	10	7	78	26	32	18	12	10	98
18	Cangaíba	15	19	9	7	1	51	13	15	9	6	4	47
19	Capão Redondo	22	45	31	20	9	127	19	38	27	19	9	112
20	Carrão	11	15	13	10	7	56	22	26	16	13	10	87
21	Casa Verde	16	21	14	12	7	70	21	23	21	15	13	93
22	Cidade Ademar	19	24	18	14	7	82	26	29	17	14	8	94
23	Cidade Dutra	10	27	24	20	15	96	28	38	28	23	15	132
24	Cidade Líder	5	6	8	6	4	29	10	13	10	6	5	44
25	Cidade Tiradentes	2	3	3	3	0	11	3	3	2	2	2	12
26	Consolação	12	15	11	12	8	58	18	14	11	8	9	60
27	Cursino	25	28	19	12	8	92	31	32	21	10	6	100
28	Ermelino Matarazzo	19	22	15	8	5	69	17	19	14	12	11	73
29	Freguesia do Ó	36	43	33	25	15	152	31	34	33	28	21	147
30	Grajaú	0	10	8	6	3	27	16	20	12	8	6	62
31	Guaianases	5	8	5	4	2	24	2	4	6	5	4	21
33	Iguatemi	16	3	14	13	9	55	30	4	14	12	9	69
34	Ipiranga	1	24	3	3	2	33	1	38	3	4	2	48
35	Itaim Bibi	21	17	20	14	11	83	38	25	20	12	8	103
36	Itaim Paulista	17	18	16	11	10	72	25	21	15	14	12	87
37	Itaquera	11	26	10	6	4	57	16	36	17	12	7	88
38	Jabaquara	18	33	19	13	7	90	32	38	21	18	14	123
39	Jaçanã	28	11	25	17	11	92	39	13	25	21	12	110

Código	Distrito	Creche 2007	Pré-escola 2007	Anos iniciais 2007	Anos finais 2007	Ensino médio 2007	Total 2007	Creche 2018	Pré-escola 2018	Anos iniciais 2018	Anos finais 2018	Ensino médio 2018	Total 2018
40	Jaguara	6	5	8	5	0	24	12	7	10	8	5	42
41	Jaguaré	4	7	3	0	0	14	2	7	5	4	1	19
42	Jaraguá	7	19	4	3	1	34	7	16	4	2	1	30
43	Jardim Ângela	15	19	17	8	3	62	11	21	18	12	7	69
44	Jardim Helena	10	11	10	3	1	35	7	16	19	7	2	51
45	Jardim Paulista	11	10	6	4	4	35	14	13	16	8	6	57
46	Jardim São Luís	9	38	10	7	6	70	12	47	8	7	6	80
47	José Bonifácio	28	4	23	15	6	76	34	4	32	19	7	96
96	Lajeado	3	3	5	3	3	17	3	5	4	4	2	18
48	Lapa	16	19	12	11	12	70	24	26	18	10	10	88
49	Liberdade	10	13	12	10	10	55	17	16	13	12	11	69
50	Limão	13	18	9	4	3	47	19	19	11	7	6	62
51	Mandaqui	28	29	16	14	6	93	20	21	16	15	11	83
52	Marsilac	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	Moema	25	21	12	7	5	70	30	29	16	9	8	92
53	Mooca	8	26	8	8	7	57	14	26	9	9	7	65
54	Morumbi	0	10	5	0	0	15	2	16	4	4	1	27
55	Parelheiros	5	5	3	4	3	20	6	6	3	3	2	20
56	Pari	3	6	7	4	3	23	5	6	5	3	2	21
57	Parque do Carmo	6	7	8	7	3	31	10	5	7	8	5	35
58	Pedreira	39	7	24	20	15	105	42	10	25	22	17	116
59	Penha	30	45	19	11	9	114	30	44	16	12	10	112
60	Perdizes	6	31	8	4	3	52	5	29	8	6	3	51
61	Perus	19	11	16	10	14	70	24	7	16	11	10	68
62	Pinheiros	23	22	19	8	5	77	33	27	26	12	7	105
63	Pirituba	20	27	12	6	3	68	17	32	11	8	4	72
64	Ponte Rasa	6	22	6	4	3	41	9	18	7	4	3	41
65	Raposo Tavares	1	7	0	0	0	8	1	11	0	0	0	12
66	República	12	1	10	7	7	37	29	1	15	12	9	66
67	Rio Pequeno	33	14	28	19	12	106	38	29	26	23	14	130
68	Sacomã	5	37	11	10	9	72	9	42	9	7	7	74
69	Santa Cecília	42	10	30	20	16	118	38	12	34	19	15	118
70	Santana	27	50	23	18	16	134	35	42	23	18	16	134
71	Santo Amaro	10	32	10	5	3	60	14	40	13	6	3	76
95	São Domingos	19	15	25	18	11	88	14	17	22	18	14	85
72	São Lucas	13	13	15	11	8	60	12	19	18	14	10	73
73	São Mateus	5	23	6	5	4	43	6	21	5	5	4	41
74	São Miguel	9	20	11	5	1	46	14	16	12	6	1	49
75	São Rafael	31	5	23	16	12	87	44	8	28	18	10	108
76	Sapopemba	1	14	3	3	1	22	2	15	2	1	1	21
77	Saúde	6	31	8	7	5	57	8	44	7	7	6	72

Código	Distrito	Creche 2007	Pré-escola 2007	Anos iniciais 2007	Anos finais 2007	Ensino médio 2007	Total 2007	Creche 2018	Pré-escola 2018	Anos iniciais 2018	Anos finais 2018	Ensino médio 2018	Total 2018
78	Sé	35	3	21	17	16	92	37	2	21	16	17	93
79	Socorro	16	14	9	7	5	51	17	12	14	9	5	57
80	Tatuapé	26	34	25	18	12	115	35	36	32	20	15	138
81	Tremembé	8	20	7	7	7	49	21	17	11	10	9	68
82	Tucuruvi	12	38	9	4	1	64	11	38	8	6	4	67
83	Vila Andrade	18	12	17	10	8	65	25	24	16	14	8	87
84	Vila Curuçá	12	15	6	2	2	37	13	14	8	4	2	41
85	Vila Formosa	9	20	7	4	2	42	7	25	5	4	2	43
86	Vila Guilherme	9	14	4	4	4	35	19	12	7	5	6	49
87	Vila Jacuí	20	12	13	9	9	63	19	8	16	12	9	64
88	Vila Leopoldina	38	10	35	28	20	131	53	18	40	25	19	155
89	Vila Maria	25	24	23	18	14	104	36	23	24	20	14	117
90	Vila Mariana	17	41	15	10	8	91	15	52	16	11	11	105
91	Vila Matilde	18	32	17	11	7	85	25	36	18	11	8	98
92	Vila Medeiros	12	22	12	11	12	69	35	17	16	12	13	93
93	Vila Prudente	12	22	14	6	4	58	15	25	14	9	6	69
94	Vila Sônia	3	15	1	0	0	19	4	36	4	1	1	46

Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2008, 2019a).