

# CAPÍTULO 13

## O desprestígio dos Professores: Mitos, certezas e perspectivas

*Jefferson Peixoto da Silva*

*Frida Marina Fischer*

### ***O que houve com o prestígio dos mestres?***

Há não muito tempo, um amigo jornalista fez contato dizendo que, um tanto saudoso da escola que conheceu no passado, estava interessado em fazer uma matéria sobre o assunto para o seu jornal comunitário. Em foco estariam as escolas públicas da periferia, já que foi o contexto de nossa educação básica. Enviou-me então algumas perguntas dentre as quais uma em especial passou a acompanhar minhas reflexões sobre o caso. Na ocasião, ele perguntou o seguinte:

*Há um mito que muitos divulgam que o ensino nas escolas públicas era melhor entre as décadas de 70 a 90. Muitos que cursaram as escolas públicas nestas décadas afirmam que a educação era melhor em relação a de hoje. Isto é verdade? (pergunta de um amigo jornalista, maio de 2018).*

Não muito tempo depois, por ocasião das minhas atividades de trabalho, fui novamente consultado sobre o assunto. Naquela ocasião, a jornalista de uma agência dedicada a questões de saúde ocupacional perguntou o seguinte:

*O que levou à deterioração das condições de trabalho dos professores brasileiros, principalmente da rede pública, cujo ofício há algumas dé-*

*cadas era símbolo do saber e de prestígio, com altos salários? (pergunta de uma jornalista, agosto de 2017).*

De fato, uma rápida consulta aos noticiários e à literatura dedicada ao assunto revelará que as coisas não andam nada bem para os professores, assim como para as escolas, especialmente as públicas. Por exemplo, reportagem do *Diário Catarinense*, de 21 de agosto de 2017, cobriu o caso de uma professora agredida com tapas e socos por um aluno. O título da matéria foi o seguinte: “Todos ajudaram a deixar meu olho roxo”, desabafa a professora agredida por aluno em Santa Catarina”<sup>26</sup>. No mesmo sentido, reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, de 17 de setembro de 2017, noticiou que: “SP tem quase dois professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada”<sup>27</sup>. Para finalizar os exemplos de cunho jornalístico e passarmos a outras fontes, podemos citar também matéria da revista *Exame*, de 20 de setembro de 2018, que estampou o seguinte: “Depois de ser agredido, professor de escola no Rio pede afastamento”<sup>28</sup>.

Além do grave problema de afastamento do trabalho (SILVA-MACAIA; FISCHER, 2000) a que a matéria supramencionada remete, chama também a atenção outro problema a ele associado que é o crescente abandono da profissão, geralmente precedido de tais afastamentos (CASSETTARI *et al.*, 2014; LAPO; BUENO, 2002). Mas há ainda outro trágico e sintomático elemento no caso, já que o episódio foi filmado e postado na internet. No vídeo, os alunos apareceram se vangloriando da agressão contra o professor, numa exibição de comemoração pelo desrespeito praticado.

A própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) também vem chamando a atenção para questões como escassez mundial de professores, más condições de trabalho, baixos salários e pouca atratividade

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/todos-ajudaram-a-deixar-meu-olho-roxo-desabafa-professora-agredida-por-aluno-em-santa>. Acesso em: 5 out. 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>. Acesso em: 5 out. 2018.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://exame.com/brasil/depois-de-ser-agredido-professor-de-escola-no-rio-pede-afastamento/>. Acesso em: 5 out. 2018.

da carreira (SINISCALCO, 2002). Há ainda as declarações de alguns de seus representantes, como a do então diretor geral, Guy Ryder, que afirmou<sup>29</sup> que “a docência é uma profissão sitiada” e reconheceu a “deterioração da posição dos mestres”. No mesmo sentido, um recente estudo patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) revelou que a docência enfrenta um sério problema de perda de prestígio na América Latina (ELACQUA *et al.*, 2018).

Percebe-se então o quanto os jornalistas citados no início deste texto foram felizes (no sentido de adequados) em suas percepções e perguntas. Felizes na pertinência das perguntas, mas não em terem que admitir o fato, claro. Ao falar em “desprestígio”, a jornalista supracitada tocou em um ponto visceral do problema, mas como todos admitimos, não há nada de positivo no que vem acontecendo com os professores. Assim como eles, também nos propusemos a falar sobre o assunto e o fazemos aqui com o objetivo primário de tentar entender melhor os determinantes dessa situação e, ao fazê-lo, pensar em medidas que poderiam ajudar a reverter o preocupante quadro de precarização e desprestígio que se impõe de modo cada vez mais acintoso contra os nossos professores.

Cabe lembrar que a preocupação com o tema já se fez presente em nossa tese de doutorado (SILVA, 2018), levando-nos, inclusive, a dedicar uma seção ao problema<sup>30</sup>, principalmente porque ele se destaca na análise do processo de adoecimento ocupacional desses profissionais. O fato novo colocado aqui, todavia, é que o modo como nosso amigo jornalista apresentou sua questão (“o ensino nas escolas públicas do passado era melhor?”), nos moveu a olharmos para o problema buscando outras perspectivas que não apenas reforçaram as premissas discutidas em nossa referida tese, como também nos estimularam a trilhar outros caminhos de reflexão e análise. É o resultado disso que ora buscamos apresentar.

Antes de tentar responder “o que houve com o prestígio dos mestres” ou com a “qualidade das escolas”, contudo, precisamos nos questionar o seguinte: os mestres algum dia já tiveram realmente

---

<sup>29</sup> Disponível em: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_190610/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_190610/lang--en/index.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>30</sup> SILVA, 2018, p. 164-172.

todo esse prestígio de que se fala? E as escolas, elas já foram realmente tão melhores do que as de hoje? O primeiro esforço será o de tentar responder a isso em perspectiva histórica. Para tanto, recorreremos a alguns pontos marcantes da História da Educação no Brasil.

### ***Faces do desprestígio: O passivo histórico***

A despeito da real sensação de que, no passado, os professores brasileiros eram mais prestigiados e as nossas escolas públicas mais efetivas, uma breve reflexão a respeito dos caminhos trilhados pela educação em nosso país revela um considerável passivo em nossa história que, deveras, nos faz questionar essa sensação, relativizando ou pelo menos contextualizando esse prestígio como uma realidade muito pontual (ou parcial) da nossa história. Basicamente, entendemos que os principais pontos a corroborar nossos questionamentos são os seguintes:

- Pouco investimento, elitismo e dualismo na educação nacional;
- Atendimento escolar precário e analfabetismo crônico;
- Baixos salários e desvalorização dos professores;
- Representações enviesadas do trabalho docente.

### ***Baixo investimento, elitismo e dualismo na história da educação nacional***

Em perspectiva histórica, a bibliografia dedicada ao assunto demonstra que a educação no Brasil vem sendo marcada por baixos investimentos, elitismo e dualismo (GONÇALVES, 2011; LIBÂNEO, 2012; PILETTI; PILETTI, 2016). Comecemos então justamente pela questão dos investimentos.

Como mostra nossa história, parece que investir em educação nunca foi tema prioritário por aqui. Desde a colonização, não há registros de que fomentar a educação tenha se efetivado como prática oficialmente designada a promover o desenvolvimento do país e de sua população em seu sentido pleno, isto é: de todos, para todos

e como fundamento para a construção dos traços característicos da nossa nacionalidade (que poderia ser tanto os de uma nação letrada, educada e autônoma como os de analfabeto, inculta e dependente). Ao contrário, os registros apontam para o fato de que, durante boa parte do período colonial, a metrópole se encarregou ativamente de impedir que a colônia se desenvolvesse, proibindo iniciativas educativas (e mesmo técnicas) que pudessem gerar anseios emancipatórios (BRASIL, 2009). Assim, restou apenas a ação dos jesuítas, que, durante os primeiros 210 anos de colonização (1549-1759), foram os únicos professores do Brasil (FERREIRA JR.; BITTAR, 2007; GONÇALVES, 2011).

Tão controversa quanto a educação jesuítica – que servia ambigamente tanto à empreitada de converter os índios para a fé católica quanto à função de torná-los obedientes à vontade dos colonizadores (assim como todos os demais súditos da metrópole) –, o processo de substituição dos então únicos professores oficiais do Brasil (os jesuítas) foi igualmente pouco vantajoso para a realidade educacional da população, como um todo. Tal processo se ancorou na criação das “aulas régias”, que o Marquês de Pombal instituiu depois de expulsá-los do Brasil, em 1759.

Além de contar com professores “improvisados” e aulas avulsas que, “autônomas e isoladas”, não se articulavam por meio de “nenhum currículo no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados”, a escassez dos professores e os problemas em seu sistema de pagamento inviabilizaram a proposta das “aulas régias” (GONÇALVES, 2011, p. 77). Assim, encerrou-se o período colonial sem que houvesse tanto um sistema de educação quanto professores efetivamente organizados dentro de uma proposta oficial de ensino. Há quem diga, inclusive, que em se tratando da educação brasileira, ainda hoje não podemos falar em sistema propriamente dito (SAVIANI, 1996, 2008). Considerando-se então que durante todo o período colonial o país se servia de mão de obra escrava e tinha na exportação agrícola sua principal atividade econômica, fica fácil entender por que a educação do povo não era prioridade.

Em linhas gerais, o período imperial também transcorreu sem que um sistema nacional de educação tenha sido efetivamente consolidado. O ensino primário não “conversava” com o secundário e pres-

cindia-se da conclusão de um para se cursar o outro. O secundário, por sua vez, era preparatório para o superior (especialmente porque ele demandava um exame de admissão), servindo, ambos, para formar as elites dirigentes do país e não para proporcionar educação formal para o povo, de modo geral (GONÇALVES, 2011; PILETTI; PILETTI, 2016).

Nem o famoso apreço que, em determinado momento, o imperador D. Pedro II revelou pelas artes, letras e ciências (há registros de que ele dizia que se não fosse imperador gostaria de ter sido professor) ensenou um tratamento voltado à universalização do ensino e, assim, à educação do povo, já que não só o modelo agrário exportador prevalecia, como também imperava o entendimento de que o povo (sobretudo agricultores e boiadeiros) prescindia de estudo.

Com o advento da República, o que se fez de início foi basicamente dar continuidade ao modelo herdado, pelo menos durante sua primeira fase (“Primeira República”). Na prática, manteve-se o caráter elitista da educação brasileira, visto que até para a aquisição dos conhecimentos mais elementares (como a alfabetização), ainda era preciso dispor de recursos próprios, ou seja, o acesso à educação continuava sendo privilégio de alguns, e as oligarquias que governavam o país não viam nenhum motivo expressivo para se interessar pela educação do povo.

Entre os eventos que projetaram algo de mais expressivo na base desses elementos estruturais ao longo da história republicana, talvez possamos citar dois. Sem o intento de desmerecer o esforço empreendido por notórios educadores brasileiros de várias épocas como Nísia Floresta, Anísio Teixeira e Paulo Freire, por exemplo, nem tampouco se esquecendo das clássicas reformas educacionais como a Capanema, a Francisco Campos e até a Universitária do Governo Militar, parece que os dois movimentos em questão foram, a nosso ver, os que mais conseguiram provocar alterações substanciais, mesmo que tenham se dado apenas a título de ajustes/adequações e não de transformação plena na estrutura da educação brasileira (GONÇALVES, 2011; MENESES, 2004; PILETTI, 2004).

O primeiro deles é aquele que ficou conhecido como Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova ou, simplesmente, movimento escolanovista, formalizado com a publicação do seu “Manifesto”.

Defendendo a ampliação do acesso à educação como pilar para o desenvolvimento nacional e a adoção de sua obrigatoriedade, gratuidade e laicidade como princípios, tal movimento enunciou também a necessidade de uma pedagogia mais moderna baseada nos métodos ativos (inspirada no educador americano John Dewey – 1859-1952). O ideário dos “Pioneiros” exerceu significativa influência nas políticas educacionais do então governo Vargas, já que encontrou amparo nas suas aspirações pela industrialização e urbanização do país, o que demandava uma população mais qualificada para o trabalho nas cidades e suas fábricas. Desse modo, consolidou-se oficialmente como um norte em termos educacionais.

O outro evento que, conforme apontamos, conseguiu emplacar algo de expressivo na história da estrutura educacional do país foi a adoção das políticas de correção de fluxo dos anos 1990. Instituídas para atender o compromisso firmado na Conferência de Jomtien, na Tailândia (ou conferência da educação para todos, como ficou conhecida), as políticas de correção de fluxo visavam resolver um dos graves problemas da educação brasileira que eram os altos índices de reprovação, evasão e, consequentemente, de uma onerosa manutenção de alunos por mais tempo do que o devido/previsto na escola. Isso dificultava o ingresso de novos alunos em um conjunto de escolas que já convivia com o problema de não ser suficiente para todo o público em idade de frequentá-la.

Assim, tal política foi adotada como meio de atender a um fim maior que era a extensão do acesso à educação pública para todo o público em idade escolar, isto é, a tão demandada universalização (efetiva) da educação (SILVA, 1993). Embora tenha se imposto como uma pré-condição para viabilização de empréstimos internacionais, o esforço de universalizar o ensino trouxe, enfim, um significativo passo rumo a mudanças no cenário educacional brasileiro, ainda que estudos indiquem que seus resultados foram desastrosos (PAPARELLI, 2009), como veremos mais adiante.

Enfrentando, assim, um problema que era quantitativo (porque havia muitos alunos fora da escola), mas não conseguindo equilibrá-lo com a garantia da devida qualidade, a educação brasileira, que já vinha sendo elitista e dual de longa data, acentuou esses traços. As escolas privadas de excelência se consagraram como formadoras das elites

dirigentes do país (preparando-as para assumir os cargos de comando), enquanto as públicas (e até privadas de menor envergadura) se encarregam da formação dos demais estratos da população para os cargos de execução, conforme classicamente demonstrado pela literatura (BOR-DIEU; PASSERON, 2008; LIBÂNEO, 2012). Além disso, há que se destacar que, em pleno século XXI, ainda há um grande contingente de crianças e jovens fora das escolas neste país afora, conforme veremos mais adiante.

Além do exposto, há duas outras evidências que podem ser somadas a esta tentativa de demonstrar o quanto os investimentos em educação no país vêm sendo insuficientes ao longo de nossa história, mantendo nossos principais problemas estruturais neste campo, como o elitismo e o dualismo. Uma delas é a implementação tardia das universidades no Brasil (bem como os problemas de sua expansão), além, é claro, dos poucos esforços voltados às políticas de formação de professores.

Nossa primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, é de 1920! A USP, por exemplo, é de 1934, e a Universidade do Distrito Federal é de 1935. Antes disso, havia apenas alguns poucos cursos superiores que eram “isolados” e “utilitaristas”, isto é, de caráter estritamente profissional (PILETTI; PILETTI, 2016; TEIXEIRA, 2005). Assim, enquanto nossos vizinhos de colonização espanhola já contavam com universidades desde o século XVI (a universidade de Lima, no Peru, por exemplo, foi fundada em 1551), nós só viemos a ter nossa primeira universidade tardiamente, no século XX, e, mesmo assim, depois que um elemento conjuntural (a vinda da família real para o Brasil, em 1808) impôs a necessidade de construção das nossas primeiras faculdades, voltadas ao atendimento estrito de carências e vulnerabilidades detectadas pela família real.

O impacto disso para a formação de professores e para a construção da nossa nacionalidade foi notoriamente apontado pelo educador Anísio Teixeira, um dos principais estudiosos do tema em seu tempo:

*A falta de estudos superiores de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores [...]. Este fato não significa, porém, apenas a contradição a que estamos nos referindo.*

*Sua significação é mais profunda. Uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional: não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas escolas profissionais superiores, deixou de ter o órgão matriz da cultura nacional [...]. Foi isto o que tentou o Brasil, como se fosse possível uma cultura de simples ciências aplicadas, sem as bases em que ela tem de se apoiar [...] o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes (TEIXEIRA, 2005, p. 151).*

Assim, um país que se constituiu como dual em termos educacionais não só por não ter estabelecido sincronia entre os ensinos primário e secundário como também por não ter conseguido garantir escola para todos em condições de igualdade, do mesmo modo tardou muito a criar universidades e, quando o fez, teve dificuldades em conseguir superar a tradição utilitarista das escolas profissionais superiores. Ainda hoje, há quem defende que o papel das universidades seja a de estritamente formar para o trabalho.

Tal tradição de pouco investimento na educação invariavelmente repercutiu sobre a questão dos mestres. Nosso primeiro curso dedicado especificamente à formação de professores, o curso normal, foi criado em 1835, em Niterói, seguido por outras escolas na Bahia, no Ceará e em São Paulo. Essas escolas, contudo, só passaram a ter desenvolvimento expressivo a partir de 1880 (PILETTI; PILETTI, 2016). O primeiro curso de pedagogia do Brasil, por sua vez, remonta à experiência de construção da Universidade de São Paulo, USP, em 1934.

Isso mostra, por si só, que tanto o professor como a própria educação em si não puderam contar, em termos históricos e estruturais, com todo o prestígio de uma pretensa (e plena) era dourada que, por vezes, se costuma falar. Seria então tal prestígio fruto de um saudosismo imaginativo? Vejamos mais alguns pontos marcantes de nossa história antes de tentarmos ensaiar uma resposta.

## ***Atendimento escolar precário e analfabetismo crônico***

Ainda que de modo indireto, já citamos anteriormente o nosso problema histórico dos altos contingentes de crianças, adolescentes e jovens fora da escola. A isto podemos somar o problema crônico do analfabetismo. Assim, de modo complementar, apresentaremos brevemente alguns números oficiais que demonstram a gravidade da questão.

Tomados em perspectiva histórica, dados do MEC/Inep revelam que, por exemplo, em 1960 o atendimento escolar contemplava apenas 49,3% do grupo etário de 7 a 14 anos, passando a 67,1% em 1970 e atingindo os 90% apenas no decorrer dos anos 1990. Em 2000 essa taxa de atendimento escolar era de 96,4%. Denominada mais recentemente como “taxa de escolarização” (proporção de estudantes em um grupo etário), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2017, do IBGE, apontou que esse percentual chegou a 99,2% no grupo de 6 a 14 anos.

A despeito de se ter atingido positivamente um estado de quase universalização para esse grupo (ainda que só agora, em pleno século XXI), alguns problemas graves prevalecem. Um deles é o grande número de crianças e jovens que continuam fora da escola quando olhamos também para outras faixas etárias e para os números absolutos dessa conta. O outro é o igualmente grande contingente de alunos em situação de atraso (e isso sem falar no fantasma da má qualidade da educação que cria disfunções como o analfabetismo funcional). Vejamos uma breve descrição dos dois problemas apontados.

Entre o grupo que deveria estar cursando o ensino médio (de 15 a 17 anos), por exemplo, a “taxa de escolarização” era de 87,2% em 2017. Isso significa que 1,3 milhão (só dentro desse grupo) está fora da escola. No total, estima-se que, entre toda a população em idade escolar (educação básica), mais de 2 milhões estejam nessa situação.

No mesmo sentido, conforme os dados do IBGE, o “Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais” (indica a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória) era de apenas 46,1% em 2017. Isso mostra que, apesar de alguns avanços, os níveis gerais de escolaridade da nossa população continuam preocupantes, corroborando o que buscamos demonstrar.

Com relação ao outro problema referido (o do atraso), a “taxa ajustada de frequência escolar líquida” (proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino em um grupo etário específico) do mesmo instituto apontou que em 2017 cerca de 1,3 milhão de alunos do grupo de 11 a 14 anos estava em situação de atraso escolar. Entre o grupo de 15 a 17 anos, a situação é ainda mais grave, já que os dados em questão indicaram que aproximadamente 2 milhões frequentavam a escola fora da etapa adequada, enquanto 1,3 milhão estavam fora dela.

Com relação ao analfabetismo, dados do IBGE apontam que até os anos 1950 mais da metade da população brasileira (pessoas com 15 anos ou mais) era analfabeto. Mais precisamente, em 1940 a taxa era de 54,5% e em 1950, de 50,3%. Em 1991 ela era 20% e em 2000, 13,6%. Atualmente essa taxa se encontra na casa dos 7,0%, o que, a despeito da notória redução histórica que representa, talvez não seja motivo de comemoração, pois significa dizer que ainda temos 11,5 milhões de analfabetos no Brasil, e isso em pleno século XXI.

### ***Baixos salários e desvalorização da carreira***

Entre todos os elementos que evidenciam o tratamento insatisfatório que a educação vem recebendo em nosso país, a questão do salário dos professores talvez seja a mais simbólica, já que elucida muito bem o estado de desvalorização da carreira.

Enquanto, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) estabelece em seu artigo 67 que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” e que tal texto tenha incluído, por exemplo, “piso salarial profissional” e “condições adequadas de trabalho” como pré-requisitos para isto, o que temos visto, por outro lado, é o descumprimento da lei. Isso porque, além de condições de trabalho que vêm sendo constantemente apontadas como inadequadas (tanto por estudos e pesquisas como também por matérias jornalísticas, conforme apresentado no início deste texto), a categoria recebe um salário que vem sendo descrito como um dos principais indícios do desprestígio da profissão.

Estudos demonstram que o salário pago aos professores no Brasil é um dos piores da América Latina (ELACQUA *et al.*, 2018), sendo tam-

bém menor do comparativo com outros profissionais de nível superior (BRITTO; WALTENBERG, 2014; MACHADO; SCORZAFAVE, 2016). Desse modo, a profissão vai se tornando cada vez menos atrativa. Enquanto isso, países que construíram desempenho educacional notório como Coreia do Sul e Cingapura adotaram, como diferenciais, o pagamento de salários acima da média aos professores, sendo essa uma das medidas apontada como efetiva para promover o prestígio docente (ELACQUA *et al.*, 2018).

Em trabalho sobre a Educação no Brasil, Piletti (2004) mostrou que o salário dos professores começou a sofrer significativas quedas a partir dos anos 1980, fato que o estudo de Elacqua *et al.* (2018) confirmou. Além disso, demostrou também que a depreciação sistemática nos salários dos professores se tornou realidade em toda a América Latina durante aquele período, lançando os professores em outro grupo social:

*O outro elemento que favoreceu essa situação [perda de prestígio da profissão e menor interesse de jovens mais talentosos em escolher a carreira] é a queda nas remunerações vivenciada pela docência desde o final dos anos 1970 e durante a década de 1980. Como consequência, o professor deixou de pertencer à classe média e passou a integrar os setores populares, com baixa capacidade econômica [...] A queda nas remunerações também foi decorrente, pelo menos em parte, da expansão da cobertura escolar. Devido ao crescente número de professores, a pressão que os salários dos docentes exerciam sobre o tesouro público se tornava cada vez maior, sobretudo em épocas de crises econômicas. (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 53).*

Por fim, cabe destacar que, apesar da já citada LDB de 1996 ter estabelecido a necessidade de valorização dos professores e definir o “piso salarial profissional” como parte desse processo, só em 2008 ele foi oficialmente instituído. Ainda assim, há denúncias de que nem esse mínimo está sendo cumprido em algumas localidades. Além do mais, é fácil perceber que o valor desse piso continua sendo incompatível com a ideia de valorizar a profissão. Em 2018, por exemplo, ele era R\$ 2.455,00, equivalendo a 2,5 salários mínimos.

## ***Representações enviesadas do trabalho docente***

Além dos baixos salários e dos demais indícios da desvalorização da educação e dos professores no Brasil, outro elemento que ajuda a corroborar nossas observações é o modo como os professores vêm sendo representados – em termos públicos e oficiais – ao longo da nossa história. Referimo-nos aqui a imagens e representações da docência que foram e vêm sendo disseminadas de modo intencional e sistemático. O objetivo é associar os professores a determinados símbolos capazes de produzir reações típicas de ajustamento, tanto por parte da sociedade como dos próprios docentes.

Com relação a isso, o trabalho de Santos (2015) é particularmente interessante. Definindo a questão sob o título de “metáforas do trabalho docente”, o autor resgatou e discutiu três formas de representação social do trabalho docente que se tornaram profícias em seus intentos: o sacerdócio, a maternagem e o operariado.

Em uma perspectiva notoriamente funcionalista, tanto a vinculação do trabalho docente ao sacerdócio, por um lado, como à maternagem, por outro, se utilizaram metaforicamente de talas representações como forma de naturalizar (isto é, de tratar como se fossem naturais ou inevitáveis) os baixos salários dos professores e as suas precárias condições de trabalho, uma vez que tanto o sacerdócio como a maternagem remetem a certas doses de sacrifício, doação, fatalismo e voluntarismo.

Assim, consagraram-se máximas perversas do tipo: “o professor não precisa ganhar muito (leia-se, não precisa ser bem remunerado) porque ele está exercendo uma vocação e, para isso, o melhor pagamento é o sentimento de missão cumprida”, ou ainda: “a docência é uma profissão feminina, pois a mulher nasceu para ser mãe, e como tal, é a que melhor acolherá os alunos, tratando-os como se fossem seus filhos”. Ou ainda: “ser mãe é próprio da biologia feminina, por isso, o maior pagamento é exercer essa função”. Não à toa, muitas professoras até hoje são chamadas de “tias”. A esse respeito, o trabalho de Louro (1997) é bastante significativo, já que descortina o modo como o discurso da maternagem foi oficialmente construído e disseminado.

Com relação à terceira metáfora, Santos (2015) explica que, paradoxalmente, ela teve origem no seio do movimento sindical. O objetivo era criar uma identificação entre tal movimento e os professores,

unificando as reivindicações. Para tanto, buscou-se retratar os docentes como parte do “operariado”. Assim, surgiram inicialmente descrições do professor como “especialista do ensino” e, posteriormente, como “trabalhador da educação”, um membro da classe trabalhadora, portanto. Para o autor, isso acabou produzindo efeito negativo, dando margem para que os órgãos de controle da vida funcional dos docentes passassem a tratá-los efetivamente como operários, isto é, de modo mais austero. Para ele, a natureza do trabalho docente é outra e, por isso, não pode ser comparada com o trabalho fabril.

Se a crítica estiver correta, fica notório que no cenário de desprestígio dos professores até as tentativas de defesa coletiva da categoria teriam servido para alimentar mais desprestígio. Retomamos então a pergunta: o professor brasileiro algum dia já teve de fato prestígio ou seria isso fruto de um saudosismo imaginativo?

### ***Mitos e Certezas***

Apresentados todos esses indícios, pode-se concluir, conforme já mencionado, que a educação no Brasil nunca foi tratada como elemento prioritário para o desenvolvimento do país, nem como instrumento principal de formação da população e de nossa nacionalidade. Como realidade desigual em que se constituiu, o país convive há muito com o dualismo que mantém ilhas de excelência em educação, por um lado, e oceanos de precariedade e exclusão, por outro. Como representantes diretos do processo educativo, já que são os responsáveis por conduzi-lo junto aos alunos, os professores estão evidentemente subordinados a essa lógica, sendo mais ou menos depositários de reconhecimento e de prestígio quanto mais se aproximam ou se distanciam dos referidos centros (ou posições) de excelência.

Ainda assim, não há como deixar de admitir que as cenas de desrespeito, violência e descaso que os professores brasileiros têm vivenciado não encontram correspondência em um passado no qual os professores eram, deveras, muito mais respeitados. Mas, cabe lembrar também que ao falarmos disso estamos falando de outros tempos, de outra escola e de outros professores.

Ao estudar memórias de professores de tempos passados, Gusmão (2004; 2006) reconheceu que no contexto dos anos 1950 houve,

de fato, uma “era de ouro da escola pública” no Brasil. Todavia, não se pode afirmar, segundo ela, que aquela escola e aqueles professores eram melhores do que os de hoje, eram apenas diferentes:

*O aluno passa anos na escola e não sabe quem foi a mártir Joana d'Arc ou o ditador Solano López. “Escola boa era no meu tempo...” Frases como estas nos incomodam pois as pessoas parecem resistir à ideia de que a escola e os professores atuais não são melhores nem piores do que os antigos, apenas diferentes. (GUSMÃO, 2006, p. 80).*

Para a autora em questão, os professores daquela época que eram geralmente dentistas, advogados etc., se esforçavam para manter a imagem de competência, organização e elegância (inclusive nos trajes), conferindo coesão ao grupo. Com relação à questão do prestígio, isso teria a ver muito mais com os valores do contexto social de então, bem como a origem social daqueles professores:

*Na década de 1950 o professor – ao lado de juízes, gerentes e profissionais liberais bem-sucedidos – parecia partilhar da ideologia conservadora característica das classes médias altas e, em face de uma sociedade fechada e pouco marcada pelos ideais urbanos (ao menos no interior do estado), eram vistos como agentes da modernização. Portadores de símbolos do progresso como o domínio da cultura escrita, a assinatura de jornais e revistas, viagens, carros e hábitos mais refinados, afirmavam-se como modelos de subjetividade e de comportamento para os alunos e amigos [...]. Até os anos 60, quase sempre o professor era proveniente das camadas média e alta da sociedade, principalmente mulheres que não podiam atuar em áreas “masculinas”, fato que reforçava o sentimento de pertencimento a um grupo socialmente diferenciado. (GUSMÃO, 2006, p. 81).*

Reconhecendo então que os professores brasileiros já gozaram de um prestígio que parece não existir mais, é preciso frisar que a resposta para a pergunta que propusemos anteriormente é afirmativa, mas apenas parcialmente. Ou seja, o professor brasileiro já teve prestígio, sim,

mas isso precisa ser relativizado. Primeiro porque o descaso histórico com a formação dos mestres e com a educação do povo (de modo geral) impõe ressalvas sobre qualquer pretensa sistematicidade ou generalidade desse prestígio, nos levando a outra pergunta e, ao mesmo tempo, ao segundo ponto de nossa relativização: qual era então o contexto desse prestígio?

Como vimos, ele passava por questões históricas de época e de classe, já que havia grande contingente de pobres e analfabetos no país e o acesso à instrução formal, especialmente de nível superior, era para poucos. Desse modo, quem podia estudar, sabia ler e tinha acesso a conhecimentos ditos cultos, tendia a ser admirado pela simples razão de que o acesso ao conhecimento era restrito e, como tal, símbolo de uma posição social elevada, e almejada (prestigiada, portanto).

Por outro lado, a sociedade de então possuía traços marcadamente autoritários, de modo que o “respeito” aos professores era muito mais fruto de imposição do que pura e simplesmente de admiração ou conquista. Na escola daquele tempo histórico, a “dissidência” era punida com a exclusão e, logo, o “prestígio” era mantido também à força, negando-se o acesso e a permanência a grupos que não partilhavam dos mesmos valores. A escola só ficava com os alunos que seguiam as regras do jogo, restando apenas um público seletivo que, por bem ou por mal, tinha que prestigiar e/ou simplesmente respeitar o professor.

A escola que “prestigiava” o professor, portanto, era uma escola excludente, já que deixava de fora tanto quem não tinha condições econômicas de se manter como quem não se ajustava a ela. Logo, aquele cenário educacional que garantia prestígio aos docentes apresentava resultados, digamos enviesados, já que a escola de então só trabalhava com um tipo específico de alunos, algo inconcebível para os dias de hoje.

### ***Causas do desprestígio e perspectivas de enfrentamento***

Nas últimas décadas, vimos o prestígio dos professores se esfocar bem diante dos nossos olhos. Fruto de políticas públicas educacionais malsucedidas, por um lado, e de mudanças socioculturais profundas, por outro, parece que a saída para o problema reside justamente no reconhecimento e análise dessas duas dimensões do problema, pois são elas que demandam as medidas de intervenção mais urgentes.

Do ponto de vista das políticas públicas, embora as tentativas de universalização do ensino e de correção de fluxo tenham sido positivamente tomadas em prol de uma causa legítima, os meios utilizados para isso infelizmente trouxeram mais problemas. Isso porque promoveram a massificação do ensino sem que as escolas, os professores e os próprios sistemas de ensino estivessem preparados para lidar com o fato. Cabe destacar que essas políticas não ensejaram apenas o ingresso abrupto de um grande contingente de crianças que, antes, estavam fora da escola. Mais do que isso, inseriu fortuita e massivamente um novo tipo de aluno na escola (SILVA, 1993), conforme citado.

Para atender essa massa de novos alunos sem comprometer a política de correção de fluxo, recorreu-se principalmente à “progressão continuada”, mas, na prática, ela acabou se transformando em aprovação automática, gerando resultados desastrosos. Ao tirar do professor seu “poder” de reprovação e não colocar nada no lugar, essa medida minou a autoridade do professor (PAPARELLI, 2009). Já exposto a condições de trabalho precárias e recebendo baixos salários, a subtração do único elemento de autoridade que lhe restava terminou de lançar o professor no abismo de uma profissão sem brilho.

Somadas a isso, as mudanças socioculturais impulsionadas pela revolução tecnológica e pela perspectiva/influência do mercado (cuja pregação é o consumo) criaram outro tipo de sociedade e, consequentemente, de pessoas, membros dessa sociedade (BAUMAN, 2001; 2008). Nela, o acesso ao conhecimento se tornou expressivamente dinâmico e o apelo ao consumo passou a pautar o padrão de comportamento. Isso trouxe uma nova lógica inclusive para dentro das salas de aula (SILVA, 2018), que é a perspectiva da customização (personalização) oferecida ao consumidor e extrapolada para outros contextos (como o das relações escolares).

Cada vez menos então, se fala em cidadão ou em cidadania, mas cada vez mais em consumo e consumidores. Da mesma forma como o consumidor pode escolher o produto de acordo com o tamanho, modelo e formato que preferir, parece que as relações na sala de aula estão sendo submetidas ao mesmo padrão de tratamento, haja vista que se a aula, a escola e o professor não forem exatamente como os alunos (e até suas famílias) desejam – customizados –, surgem logo protestos e palavras de ordem que, calcadas na lógica do consumidor como parecem

estar, só faltam dizer: “Não foi esse professor – produto – que eu encordei! Eu tenho direito de reclamar e trocar”.

Nesse bojo, o amplo acesso ao conhecimento digital que qualquer smartphone conectado à internet pode oferecer parece estar induzindo muitos jovens e adolescentes a uma ilusão: a de que não precisam mais de professores, já que possuem os seus aparelhos tecnológicos. Nestes termos, o desprestígio poderia significar o desprezo por uma figura que corre o risco de estar sendo considerada desnecessária, quando não um estorvo, por mais ilusório e arriscado que isso seja.

No entanto, estariam certos os jovens de estar tentados a considerar desnecessária a figura do professor, por estarmos em plena era tecnológica e digital? Não só o alarmante quadro de analfabetismo funcional que há em nosso país, como também as ondas/efeitos de “fake news”, além dos diversos crimes praticados nos domínios tecnológicos mostram que a resposta é não! Assim, o desprezo pelo saber dito analógico ainda que em tempos digitais é mera ilusão. Um “encanto de sereia”, talvez.

Tanto quanto as gerações mais jovens precisam das gerações pregressas e vice-versa, nós precisamos, enquanto sociedade, de todo o saber que possa ser colocado à nossa disposição. Entender isso é aprender o que é viver em sociedade, tarefa que sempre demandará a figura de alguém para ensinar, realçando a importância do professor. Mais do que ensinar conteúdos disciplinares e/ou formar para o trabalho, como prefere o pensamento tecnicista, educar para a cidadania e para a vida em sociedade é o papel central da escola. Quanto mais digitais as relações ficam, mais esse papel ganha sentido.

A construção de uma realidade social que prestigie o professor deve passar, portanto, pela efetiva valorização dos docentes. Para tanto, há que se estabelecer políticas que garantam condições de trabalho dignas, salários atrativos e o devido respaldo à autoridade desses profissionais. Feita assim a demonstração pública de valorização dos professores, poder-se-á então partir para o plano sociocultural, implementando medidas que promovam uma cultura de respeito e valorização não só do professor, mas do outro, já que esse elemento de civilidade tão fundamental à vida em sociedade parece estar se afrouxando.

Nestes termos, a falta de respeito para com o professor seria apenas um indício (e dos mais alarmantes, se não o maior) de que podemos estar perdendo coesão social. Precisamos então de uma virada educacional, tal como vivenciaram, por exemplo, a Coreia do Sul e Cingapura. Mais do que isso, precisamos também de uma virada cultural, pois um povo que desprestigia seus mestres desrespeita a si mesmo. Se entendermos isso, talvez até possamos sonhar em algum dia termos um sistema educacional ao menos inspirado no entusiasmante modelo da Finlândia, no qual o professor é um dos profissionais mais prestigiados e, não à toa, onde o Índice de Desenvolvimento Humano é um dos melhores do mundo.

Considerando a característica predominante de reflexão histórica deste texto, nada melhor do que finalizá-lo com um relato de alguém que viveu a educação brasileira nas duas épocas citadas (a dita “era de ouro” e a atual), tendo visto a questão também pelas duas perspectivas: a de aluna e a de professora. Portanto, se começamos nosso texto com um relato, em primeira pessoa, do primeiro autor, o finalizamos oportunamente com um relato da segunda autora, que, a seguir, nos traz memórias e reflexões sobre o passado e o presente da educação e da docência. Com ela, a palavra:

### ***Considerações finais***

*Por Frida Marina Fischer:*

Eu sou uma daquelas professoras que iniciou sua carreira como docente do ensino fundamental (quinta a oitava série) e médio, no início da década de 1970. Tive, sim, numerosos momentos de satisfação, ao ver vários de meus alunos sendo aprovados no vestibular da Fuvest, ou apresentando experiências interessantes nas muitas feiras de Ciências, ou ainda sendo curiosos e trazendo para a sala de aula perguntas acerca de variados assuntos sobre biologia e ciências. Posso dizer que a imensa maioria dos meus alunos gostava das minhas aulas de Ciências, já voltadas para o método ativo de aprendizagem e pouco para a tradicional memorização de conteúdos.

No entanto, assim como vários de meus colegas, também presenciei o vandalismo e o desrespeito de alunos, que naquela época já se faziam

sentir, embora com menor frequência e gravidade (se comparados com o que ocorre hoje), contra os professores e funcionários das escolas. Havia uma política de exclusão entre os “insubordinados”, e a maioria se conformava com as regras ou então saía da escola.

Infelizmente, àquela época, já havia uma imensa desistência de alunos que cursavam o período noturno de aulas – cujo fenômeno foi avaliado por nós e outros pesquisadores, ao mostrar o quanto árduo significa para o aluno trabalhar e estudar. Creio que o problema se mantém, e parte do atraso escolar certamente é devido ao fato de muitos alunos terem simultaneamente as obrigações de serem estudantes e jovens trabalhadores. Somando-se ao crônico débito de sono e à fadiga associada ao trabalho, os alunos dos períodos (principalmente) noturnos não encontram disposição para se manter nos estudos formais ministrados na escola. Igualmente, em função dos baixos salários, os professores mantêm elevadas cargas de trabalho e então acabam cansados ao longo de sua ministração de aulas devido a essa alta carga. Creio que também aí poder-se-ia encontrar a razão de parte do “desinteresse” do professor, que não consegue, por cansaço físico e mental, manter o interesse dos alunos em suas aulas.

Entendo ser difícil aos professores manterem aulas dinâmicas em classes numerosas e após muitas horas de trabalho. A deterioração das condições de trabalho e, consequentemente, de vida, provavelmente são concáusas que se poderiam associar ao árduo trabalho dos professores e à qualidade de suas aulas. Daí, para o desprestígio e falta de respeito aos professores, é apenas um passo, se somadas outras medidas que comumente são comentadas pelos professores, como a aprovação automática dos alunos. Com frequência percebia em mim e nos colegas ao ministrar aulas muito cedo de manhã ou tarde da noite, quando quase todos os alunos apoiavam as cabeças nas carteiras ou caíam no sono nas últimas aulas.

Ao retornar à escola com a Amanda Silva-Macaia (ex-orientanda e, agora, companheira de pesquisa) há dois anos durante a coleta de dados do estudo de doutorado de uma aluna (Ella Avellar), aplicando o método “laboratório de mudança” com os professores, em escola da periferia de Osasco, notei que há uma intensa sobrecarga de atividades administrativas que cabe aos professores – com relatórios praticamente semanais a realizar a avaliação dos alunos. Cabe aos professores tomar conta de alunos de inclusão, de classes numerosas, seguir padrões de

qualidade exigidos pelo gestor público! O professor perdeu sua autonomia, e isto creio ser também motivo de desprestígio da profissão!

Eu, Frida, aluna de escola pública na década de 1950 e 1960: lembranças de um tempo que passou, que havia, sim, um grande respeito aos professores – todos nos levantávamos quando o professor entrava na sala de aula e quando ela terminava. A bagunça na sala existia, mas era algo quase ingênuo, se comparado com o que há nos relatos dos professores de hoje. Talvez tivéssemos um comportamento em que os jovens se espelhavam nos mestres, naqueles que eram modelos de comportamento para a época. Mas também presenciei atos de autoritarismo de professores contra alunos, como a reprovação por “alguns décimos”, obrigando-os a repetir toda uma série escolar, e o seu modo truculento de tratar os alunos.

Eu acho que, ao dizer “naqueles bons tempos, a escola era assim ou assado...”, na verdade nos remetemos a uma juventude que se foi – misturaram-se os fatos com os sonhos de juventude. Os professores de fato tinham maior prestígio, e os alunos que conseguiam estar na escola pública, a melhor da cidade, eram geralmente estudiosos, mas também eram aqueles que se conformavam com o formato da escola.

Lembro-me de uma aluna que no último ano (8<sup>a</sup> série) ficou grávida, e por este motivo deixou de frequentar a escola, pois não podia suportar a vergonha dos colegas... Bons tempos? Nem tanto...

## Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/Setec, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 10 nov. 2009.
- BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. 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, 2014.
- CASSETARI, N. et al. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas. 2014; v. 35, n. 128, p. 909-927.
- ELACQUA, G. et al. **Profissão: professor na América Latina**: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Nova York: Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), 2018.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Casas de Bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 1, 78 p. 7-10, 2007.

GONÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2011.

GUSMÃO, E.M. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

GUSMÃO, E. M. O professor não é mais aquele... **Revista Nossa História**. Rio de Janeiro: Editora Vera Cruz. Ano 3, n. 28, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 5 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Série: SEE17 – **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino**. [2001]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17&sv=&t=taxa-liquida-de-escolarizacao-por-niveis-de-ensino>. Acesso em: 5 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 1980/2000**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em: 5 out. 2018.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: Vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, MD, organizadora. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto/Unesp, 1997.

MACHADO, L. M.; SCORZAFAVE, L. G. D. S. Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: uma análise para graduados em carreiras tipicamente ligadas à docência. **Revista Brasileira de Economia**, v. 70, n. 2, p. 203-220, 2016.

MENESES, J. G. C. (coord.). **Educação Básica:** Políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NASCIMENTO, M. I. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional. HISTEDBR. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino:** trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, G. B. Trabalho docente: a cristalização de uma metáfora. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 565-580, 2015.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, Oct. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 ago. 2018.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 8. ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

SILVA, J. M. Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**, 1993.

SILVA, J. P. **Quando o trabalho invade a vida:** um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino

regular e integral de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2018.

SILVA-MACAIA, A. A.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc**, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

SINISCALCO, M. T. **A statistical profile of the teaching profession**. Paris: UNESCO/OIT, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.