

DOS “MENOS TALENTOSOS” À “IGNORÂNCIA DIPLOMADA”:
salário, perfil e capital dos professores brasileiros

Jarbas de Paula Machado – UFG/UEG/SME*

Jarbas.belos@bol.com.br

RESUMO: Este artigo discute a estreita relação entre o salário, o perfil e o capital dos professores da educação básica pública brasileira. A baixa remuneração salarial docente apresenta fortes indícios de ter colaborado decisivamente para a descapitalização econômica e simbólica da profissão. Isso altera o *lôcus* de recrutamento dos candidatos às licenciaturas e diminui o nível do capital cultural observado nos ingressos a esses cursos. É possível fazer uma leitura da “escolha” por uma atividade “relegada” ao desprestígio social considerando essa “escolha” uma das poucas alternativas de ascensão social das classes populares, porém o que fica evidenciado é a forma com que os detentores do poder manipulam o sistema de ensino para fazer da educação superior através de atividades mais ou menos privilegiadas, o divisor de águas entre os “herdeiros” e os “despossuídos”.

Palavras chave: Valorização salarial docente. Licenciaturas. Capital simbólico.

Introdução

Nos últimos anos alguns pesquisadores do campo educacional brasileiro têm se dedicado a analisar a situação de valorização dos professores da educação básica pública (MONLEVADE, 2000; VIEIRA, 2007; GATTI e BARRETO, 2009), quase sempre em uma concepção que leva a situar o trabalho docente num nível avançado de proletarização. As reflexões, dentre outros fatores, consideram a desvalorização salarial como um dos indicadores de precarização dos serviços prestados e tornam evidente a existência de um ciclo de eventos que se relacionam funcionando como indutores da conservação da escola e do trabalho do professor como ineficientes na tarefa de provocar uma transformação social capaz de acabar com a desigualdade e com a pobreza.

Embora o movimento circular característico desse ciclo não tenha obrigatoriamente que considerar a desvalorização salarial como ponto de partida, para nossa discussão será este o referencial, uma vez que tem influenciado diretamente os demais fatores, que dentre eles, discute-se o processo de seleção e o perfil dos ingressos nos cursos de licenciatura, a qualidade questionável desses cursos e a escolha em ser ou não professor mesmo depois de licenciado.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Universidade Estadual de Goiás e da Rede Pública Municipal de São Luís de Montes Belos - GO.

Numa espécie de “apropriação conceitual tópica” (CATANI, 2001, p. 134) de Pierre Bourdieu, nossa pretensão não é aprofundar qualquer um desses fatores, mas discutir a relação entre eles destacando como se constrói, desde a “escolha”¹ de ingresso numa licenciatura até a atuação profissional, o itinerário de baixo prestígio social da “carreira docente” (VALLE, 2006, p. 180).

Obviamente, o valor econômico do trabalho do professor não deve ser o único fator a ser considerado, principalmente numa abordagem em que a apreensão do objeto elenca também outros tipos de capitais e não apenas o econômico, como é o caso do envolvimento do conceito de “capital simbólico” (BOURDIEU, 1996, p. 107). No entanto, caberia perguntar: até que ponto o valor econômico atribuído ao trabalho do professor não se configura como um termômetro para aferir o prestígio, ou espécie de distinção no campo educacional e em sua relação com outros campos? Ou, até que ponto a “opção” pela licenciatura está relacionada a um determinado perfil social e à perspectiva salarial da profissão? A resposta a essas perguntas faz parte da apreciação dialética que pretendemos estabelecer ao supor uma possível releitura do cenário em que se apresentam as relações de conflitos sociais, onde o principal e mais eficiente agente de reprodução, o professor, provavelmente em função dessa eficiência se encontra descapitalizado social, cultural e economicamente.

Não foi observado um tratamento específico de Bourdieu a questão salarial docente, porém esse fato não impossibilita a apreensão de conceitos fundamentais para compreensão das relações que se estabelecem no campo educativo, tendo a escola e o professor como agentes privilegiados no processo de reprodução social. Se por um lado a questão salarial docente não possui destaque em suas análises, o mesmo não se pode dizer do processo de escolarização, como por exemplo, a forma utilizada para “escolha” dos cursos superiores a serem seguidos, ou seja, como o sistema de ensino interfere, a serviço da fração dominante, para induzir de forma legítima a profissão que cada indivíduo poderá ocupar na sociedade. Nesse sentido a contribuição de Bourdieu se torna fundamental para entendermos o perfil dos ingressos nas licenciaturas brasileiras e os desdobramentos que envolvem a atuação destes no desempenho de suas funções pós-graduação superior, bem como as relações que se estabelecem com um fator importante de nossa apreciação: o prestígio social refletido no salário.

¹ Os termos “escolha”, “opção” e outros que pretendem definir o critério que leva o estudante a determinado caminho acadêmico será, neste trabalho, apresentado entre aspas porque no entendimento de Bourdieu essas “escolhas” e “opções” são clivadas de dissimulações da classe dominante que interfere diretamente no processo, principalmente através da escola: numa ação que “quanto mais inconsciente, mais legítima se torna” (BOURDIEU, 1998).

1 Os caminhos da desvalorização salarial e os reflexos na descapitalização social docente

De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 1.950, 64% dos alunos com idade entre 7 e 14 anos não tinham acesso à escola. A maioria das famílias, predominantemente vivendo na zona rural, não possuía privilégios econômicos e tinha negada a possibilidade de oportunizar aos filhos a obtenção do capital cultural institucionalizado (BONNEWITZ, 2003) sob o manto da crença característica do *habitus* (BOURDIEU, 1989) rural de que “a caneta de que precisavam era o cabo da enxada”². A partir de 1950, alavancada com o processo de urbanização do país, há uma explosão de matrículas chegando a representar o atendimento de 96% dos alunos desta faixa etária em 1998. A escolaridade no nível colegial que ainda era privilégio e distintivo da classe média tem sua oferta massificada, além de se tornar obrigatória, o que culmina posteriormente com o crescimento significativo da oferta também em nível de 2º grau. Entretanto:

Como a explosão das matrículas [...] não foi acompanhada por crescimento proporcional de recursos públicos para a educação, as políticas públicas nesse período levaram os professores a atender a um número maior de alunos, a ministrar mais horas aula na mesma carga horária semanal, a multiplicar jornadas de trabalho e a receber salários cada vez menores. [...] Ocorreu, portanto um processo de proletarização do magistério que, somado a deteriorização das condições dos prédios, equipamentos e materiais escolares, explica por que a expansão quantitativa da escolarização no Brasil ocorreu sem garantia de qualidade. (ABREU *et al*, 2000, p. 16-17)

Para Monlevade (2000) assim como a fábrica evoluiu para a maquinaria e para a automação, o trabalho escolar, “*mutatis mutandis*”, cumpriu idêntico itinerário. O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Para ele este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos. De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, o professor passou a ser mais peça de um sistema a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por

² Jargão popular utilizado por trabalhadores rurais que viviam da agricultura e dependiam do uso dos instrumentos de lida com a terra para sobreviverem, e desde cedo colocavam os filhos para auxiliarem nessas atividades. No texto “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” publicado originalmente em 1966 em Paris, ao tratar sobre a escolha do destino, Bourdieu pontua que “Se os membros das classes populares e médias tornam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meio para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição”.

turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos.

O que ocorreu a partir da segunda metade do século XX no Brasil, pode ser visto como uma transformação no campo educacional visando tornar ainda mais legítima (aceitável) a imposição do arbitrário cultural dominante e a conservação das estruturas sociais estabelecidas. Se a negação do acesso à escola pelo Sistema de Ensino era uma forma “mais direta da coersão” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 28), o acesso a uma escolaridade desqualificada representa a tendência para substituir a “maneira forte” pela “maneira suave” que pode ser, segundo o autor, “o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário” conservando sua função reprodutivista.

Nessas condições, é concebido aos professores, que com sobrecarga e baixa rentabilidade continuam exercendo suas funções na agência educativa escolar, apenas “um grau mínimo de consciência e domínio prático que lhes permita ao menos executar atos e rituais cujo sentido completo lhes escapa” (MICELI, 1999, p. 20).

Evidentemente não dá pra atribuir exclusivamente à desvalorização salarial docente a conservação inconsciente das estruturas sociais estabelecidas que servem à classe dominante, ou supor que apenas melhores salários mudariam a condição da escola enquanto agente da reprodução. Mas, seria um tanto ingênuo retirar dessa desvalorização uma proporção significativa de intencionalidades que podem lhe caracterizar como indutora, no mínimo indireta, da reprodução social. O cenário observado nos anos 90 demonstra os desdobramentos de uma carreira sem maiores perspectivas e que colabora para tal.

Embora atue no setor formal, por ter carteira assinada, contrato de trabalho e, muitas vezes, estabilidade, o emprego do professor público apresenta fortes traços comuns aos empregos de baixa produtividade existentes no setor informal da economia. Pode-se destacar a elevada rotatividade na busca de melhores empregos, as condições de trabalho que desestimulam esforços para um melhor desempenho, a reduzida exigência de qualificação e uma carreira com perspectivas reduzidas de treinamento adequado e de promoção. Este é o paradoxo vivido pelo professor: praticamente, qualquer emprego que exige o ensino médio oferece um salário maior. (COSTA E SOUZA, 1997, p. 34)

O argumento usado por Pinto (2009), de que o que explica o baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública *per capita* e à capacidade de mobilização

desta categoria profissional, coaduna com a ideologia do “desinteresse” quando Bourdieu relaciona o Sistema de Ensino (SE), o Estado e o valor atribuído aos préstimos docentes.

A ilusão da autonomia absoluta do SE não é jamais tão forte do que com a funcionarização completa do corpo docente na medida em que, com os honorários pagos pelo Estado ou pela instituição universitária o professor não é mais retribuído pelo cliente, como outros vendedores de bens simbólicos (por exemplo, profissões liberais), nem mesmo em relação aos serviços prestados ao cliente, e encontra-se pois nas condições as mais favoráveis para desconhecer a verdade objetiva de sua tarefa (ideologia do “desinteresse”). (BOURDIEU, 1982, p. 74)

O caráter “desinteressado”, quase “missionário”, que permeia as relações de trabalho e rendimento docente com seu principal empregador, esconde o que pontua Costa e Souza (1997, p. 35):

o aspecto dramático da atual situação dos professores públicos é a sua crescente miséria, que, distante de profecias marxistas, expressa uma das piores faces da crise fiscal do Estado. Os salários dos professores estão descolados dos ganhos de produtividade da economia, que beneficiam muitas outras ocupações. Em especial, o hiato crescente entre esses salários e os que remuneram pessoas com o mesmo nível educacional chama a atenção para a perversidade do círculo vicioso do desinvestimento.

Os salários recebidos pelos professores da Educação Básica Pública no Brasil não são compensadores, principalmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas. Os estudos sintetizados na tabela 01 em anexo, mostram que comparando com os salários médios de outras profissões, que também exigem para seu exercício, nível superior de formação, verifica-se que os professores têm rendimento médio muito menor.

Tabela 01 – Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão segundo regiões geográficas e Brasil – 2006

Tipos de profissionais	Número	Rendimento Médio por Regiões Geográficas*					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Prof. da Ed. Infantil	306.297	661	557	390	809	586	807
Prof. de 1ª a 4ª série	831.676	749	820	540	910	947	1.060
Prof. de 5ª a 8ª série	713.514	1.088	1.096	854	1.111	1.117	1.297
Funções adm. nív. sup. em educação	225.393	1.380	1.215	1.037	1.535	1.537	1.539
Prof. Nível médio	370.527	1.390	1.424	1.180	1.503	1.239	1.548
Agente Adm. Público	239.964	1.378	922	1.167	1.547	1.289	1.511
Adm. de empresas	770.634	2.337	1.555	1.590	2.829	1.907	2.001
Técnico de nível superior-público	224.943	2.140	1.896	1.426	2.072	2.284	3.373
Polícia Civil	180.174	1.585	1.413	1.156	1.467	1.821	3.783
Oficial das Forças Armadas	258.695	1.346	1.191	1.270	1.420	1.251	1.436
Economista	48.143	3.555	2.823	2.673	3.399	3.518	4.839

Auditor	258.892	3.241	2.825	5.223	2.928	2.816	3.840
Advogado	462.559	2.858	3.644	2.658	2.838	2.777	3.206
Prof. de nível superior	203.675	3.077	2.533	2.765	3.390	2.811	2.736
Delegado	13.855	5.847	4.731	4.238	6.860	6.594	7.774
Perito	65.890	2.156	1.808	1.754	2.187	2.270	3.935
Médico	230.791	4.802	4.507	4.132	4.608	5.635	6.195
Juiz	12.130	12.798	15.224	15.154	11.363	17.131	11.952

Fonte: Elaborado pelo Inep a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2006. (PINTO, 2009, p. 65). * Valor em R\$ de setembro de 2009.

Conforme Monlevade (2000), o reconhecimento social de uma profissão está relacionado com o valor econômico que os profissionais recebem para que seja executada. A tabela 01 não deixa dúvida sobre a posição desprestigiada que o professor da Educação Básica ocupa dentro das atividades profissionais apresentadas, inclusive considerando aquelas que são pagas exclusivamente pelo Fundo Público.

Em entrevista concedida a R. P. Droit e a T. Ferenczi, publicada em *Le Monde*, em 14 de janeiro de 1992, Bourdieu, ao discutir a ausência cada vez maior do Estado francês negando aos “trabalhadores sociais”: assistentes sociais, educadores, magistrados, e cada vez mais, docentes e professores primários, os meios, inclusive salariais, para desenvolver suas funções, assim descreve sobre o descontentamento desses profissionais:

Deveríamos ter compreendido há muito tempo que a sua revolta se estende muito além das questões de salário, embora o salário que recebem seja um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores. O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída. (BOURDIEU, 1998a, p. 11)

No caso brasileiro, as políticas neoliberais adotadas pelo Estado Mínimo levam-no a redução dos investimentos sociais. O desprezo à profissão docente é apenas uma das consequências desse modelo de Estado.

2 Os “menos talentosos”

Entrevistado por João Monlevade, na ocasião em que concluía sua tese de doutorado, o Professor Eduardo Gianetti da Fonseca, economista da USP, ao ser questionado sobre a variação no valor do salário do professor, tanto no sentido de um aumento dos salários dos professores da

educação básica como na variação da diferença entre eles e os salários dos professores universitários, aponta uma consequência, em sua concepção, danosa, destas diferenças salariais:

“o salário baixo da rede pública básica faz cair os candidatos às vagas existentes; reduz dramaticamente a qualificação dos que se conformam com esta carreira e diminui sua produtividade. A “*drenagem*” dos mais qualificados e talentosos se faz em direção ao ensino superior.” (FONSECA, *apud* MONLEVADE, 2000, p.262) (*Grifo nosso*)

Obviamente classificar os estudantes que “optam” pelas licenciaturas como “menos talentosos” traz em si a forma dissimulada com que o sistema de ensino estabelece a conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998b, p. 41). Compreendendo que esses mecanismos de eliminação e seleção estão presentes durante todo o percurso “é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar”, em nosso caso particular, no momento de maior “drenagem”, que é a passagem do nível médio para o superior por meio do vestibular³. Para Bourdieu (1998b), vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais.

Escolher uma habilitação é sempre uma escolha de vida e representa a antecipação das aspirações profissionais, mas presume-se que “essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida” (VALLE, 2006). Dessa forma é importante considerar que a margem de “escolha” dos jovens dos meios populares é muito limitada.

Pesquisa coordenada por Barreto e Gatti (2009) revela, a partir de dados do MEC/INEP/ENADE 2005, que apenas 53% dos alunos que “optaram” por uma licenciatura queriam ser professores. Dos demais, 20,8% declararam que “escolheram” o curso para ter uma outra “opção” no caso de não conseguirem outro tipo de atividade. Segundo a pesquisa, 39,2% dos alunos eram oriundos de famílias que possuíam renda mensal de até 3 salários mínimos. A maioria, 50,4% possuía renda familiar mensal entre 3 e 10 salários mínimos. Dos licenciandos, 73,5% trabalhavam: sustentavam e/ou colaboravam com o sustento da família. Além disso, foi constatado que a maioria dos acadêmicos não possuía qualquer acesso a língua inglesa e tinha pouca bagagem de leitura em geral.

³ Embora outros instrumentos de seleção ou de flexibilização do vestibular estejam sendo discutidos e implantados (caso das políticas afirmativas), ele ainda é o principal filtro entre o nível médio e o nível superior público no Brasil.

A partir dessas informações, podemos ter uma noção do perfil dos alunos para quem as licenciaturas estão entre as poucas alternativas alcançáveis dentro do sistema de ensino, considerando o seu acúmulo de “capital cultural” (BONNEWITZ, 2003, p.53).

O processo de desvalorização salarial vivido pelos professores da Educação Básica pública brasileira é acompanhado da desvalorização de seu “capital social” (BONNEWITZ, 2003). Além disso, outros motivos colaboraram para que o lócus de recrutamento se transferisse da classe média para as classes populares:

Em primeiro lugar, porque as oportunidades de emprego de nível superior no setor secundário e terciário cresceram muito, ultrapassando o número de jovens de classe média aptos para o trabalho. Somente o magistério superior, por seu prestígio, atrai hoje vocações das classes médias.

Em segundo lugar, porque somente as classes populares têm prole suficiente para responder à enorme demanda por professores e professoras na educação básica: para 55 milhões de matrícula, pelo menos 2,5 milhões de professores, metade dos quais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em terceiro lugar – e esse não é o motivo menor – porque os jovens de classe média têm rejeição cultural (para não dizer algo mais trágico, no campo da ética) ao trabalho nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, frequentados pelas crianças do povo, pouco afeitas ao letramento e à urbanidade, que constituem a essência do currículo nesta fase. (MONLEVADE, 2008, p. 139)

Pinto (2009), dá um bom exemplo de como os cursos superiores podem ter alunos “dotados” com mais ou menos capital cultural. Para ele basta verificar que no vestibular da Fuvest (2009), o qual seleciona alunos para a USP, enquanto em cursos mais concorridos, como direito e psicologia, as notas de corte foram, respectivamente, 64 e 59; nos cursos de licenciatura em matemática/física (um mesmo curso) e pedagogia, essas notas foram, respectivamente, 22 e 38, em um total de 90 pontos. Como alternativa para superação desse quadro, o autor procura proposições de elevação significativa da remuneração docente, como alternativa para transformar a profissão em uma atividade capaz de estimular a procura pelos cursos de licenciatura por parte dos alunos mais preparados, o que, infelizmente, segundo ele, não acontece hoje em dia.

Na mesma linha, o Jornal “O POPULAR”, maior veículo de comunicação impressa do Estado de Goiás, no dia 07 de fevereiro de 2010, publica como manchete principal: “Alunos com baixo desempenho viram professores”. A falta de prestígio pela qual passa a carreira de professor tendo, dentre outros, como principal indicador a desvalorização salarial, afasta os jovens mais preparados da profissão. Pontua o jornal “O POPULAR”, que de acordo com o presidente executivo do movimento Todos pela Educação, Mozart Neves Ramos, a tendência atual de procura pelos cursos superiores mostra que as graduações que têm maiores condições de proporcionar os salários mais altos são as mais procuradas e, geralmente, pelos estudantes melhor qualificados. Um exemplo

disso pode ser observado na comparação entre as notas de corte do vestibular 2010/1 da UFG. Conforme dados publicados pelo jornal (pág. 4) enquanto os candidatos aos cursos de medicina, engenharia e direito foram classificados a partir de, respectivamente, 192, 182 e 178 pontos, os candidatos aos cursos de química, geografia e letras foram classificados a partir de, respectivamente, 67, 67 e 63 pontos, aproximadamente.

Em entrevista concedida a Monlevade, (2000), Francisco de Oliveira, sociólogo/USP, acentuou que no elenco das variações salariais, embora não concorde que o salário do professor seja regido pelas leis do mercado, até deste ponto de vista, se se quer uma educação de qualidade é imprescindível atrair os jovens que escolhem os cursos universitários com salários acima da média, sob pena de a profissão do professor ir-se tornando uma “ocupação marginal” e até mesmo ser algo descartável, ou seja, um posto de trabalho ocupado enquanto não surge algo melhor.

Ficam evidentes as impressões de que no rol de outros fatores a desvalorização salarial implica diretamente no perfil daqueles que pretendem exercer a profissão, passando necessariamente, pelo momento da “opção” de fazer uma licenciatura.

Nesse caso, os sonhos e projetos do jovem estudante se confrontam com a lógica das hierarquias escolares, que, condicionadas pelas hierarquias sociais e culturais, são típicas das sociedades marcadas por fortes desigualdades. Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação. (VALLE, 2006, p. 181)

A condição de “menos talentosos” provoca nos egressos do ensino médio a escolha do magistério em contraponto à impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, mantendo viva e consistente a “ideologia do dom” (BONNEWITZ, 2003, p. 116), argumento mais plausível para se camuflar as predeterminações sociais.

3 A “ignorância diplomada”

Para Costa e Souza (1997) o círculo vicioso do desinvestimento ocorre na formação, no salário e no desempenho dos professores. Como pode-se observar nos dados da pesquisa supracitada, os cursos de formação de professores continuam atraindo candidatos com um perfil sócio-cultural cada vez mais baixo, possuem currículos mal definidos e professores, muitas vezes,

desmotivados e sem a titulação necessária (mestres e doutores), além de serem, com frequência, cursos noturnos. Essas interações entre aluno, escola e professor resultam numa “ignorância diplomada” (COSTA E SOUZA, 1997, p. 33).

Apesar das poucas perspectivas salariais da profissão, ao verificar que 9,1% dos licenciandos são filhos de pais analfabetos e outros 41,5% de pais que possuem apenas o ensino primário, para Barreto e Gatti (2009), isso denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Porém, é necessário verificar a cotação dos diplomas de licenciatura no mercado econômico e social e o quanto essa titulação superior reflete a ampliação do capital cultural de seus detentores como elemento de distinção. É possível observar que, independente da titulação o professor básico continua descapitalizado: os especialistas de hoje não possuem o prestígio social que tinha o professor na primeira metade do século XX, mesmo aqueles professores que não possuíam nenhum título superior e que com a educação secundária, lecionavam para as primeiras séries.

Dados do INEP (2007) revelam que aproximadamente 70% dos professores da educação básica pública brasileira possuem formação superior. Contudo, isso não tem sido suficiente para melhorar os índices oficiais que medem o desempenho dos alunos, tão pouco, para uma melhoria significativa dos salários.

Embora não possa ser considerada isoladamente, sem levar em conta outros fatores como as políticas de formação continuada, as condições de trabalho, a carga horária e a remuneração desses profissionais, a formação acadêmica ocupa papel fundamental para entendermos, na vertente em que o sistema escolar manipulado pelos detentores do poder funciona como agente da reprodução, que a desqualificação e a desvalorização do título e do titular de uma licenciatura faz parte do “jogo” (CATANI, 1999, p. 100) e do domínio das regras do jogo de forma legítima e discreta imposta pelos dominantes.

É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (sem que seja possível evitar que seus detentores corram um risco, ao menos, aparente); mas é também claro que são os responsáveis diretos pelo fenômeno de desvalorização – que resulta da multiplicação dos diplomas de seus detentores, ou seja, os recém-chegados – que são suas primeiras vítimas. Os alunos ou estudantes provenientes de famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do

trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma. (BOURDIEU, 1998b, p. 221)

O texto original de Bourdieu foi publicado na França em 1992 e a discussão se relaciona aos alunos dos liceus, mas se aplica integralmente à realidade brasileira. A explosão de novos cursos de licenciatura⁴, principalmente em instituições privadas aumentou significativamente a quantidade de ingressos e conseqüentemente de portadores de diplomas, credenciados para a docência. Contudo a facilidade de acesso a esses cursos se apresenta carregada de interesses: por trás das “aparências da democratização” (BORUDIEU, 1998b, p. 223) “os alunos oriundos das categorias mais desfavorecidas são orientados para cursos de relegação” (BONNEWITZ, 2003, p.127). Semelhante ao que continua analisando Bourdieu “os alunos mais desprovidos são direcionados a cursos superiores que de superiores só têm o nome”: são certificados sem valor. Enquanto isso a “nobreza escolar hereditária” (BOURDIEU, 1996) aprimora cada vez mais seus mecanismos de dominação através de títulos cada vez mais raros e distintos (AGUIAR, 2009)⁵.

Vários aspectos colaboram para a desvalorização do diploma que credencia ao exercício do magistério. Monlevade (2008) revela que a formação “aligeirada”⁶ é um dos principais problemas na formação dos professores e apresenta três situações que comprovam essa tese. Além de ignorar o curso normal de nível médio (específico para atuação na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental) como possibilidade de complementação da formação docente as outras duas situações são:

A primeira [...]. Como a grande maioria das alunas de pedagogia e Normal superior se constitui de mulheres trabalhadoras, há um condicionamento estrutural de falta de disponibilidade de tempo, de energia e de condições financeiras para um estudo de maior amplitude e profundidade, de que possa resultar o que se convencionou chamar de “solida formação”.

A segunda situação se restringe às instituições privadas, responsáveis, no entanto, pela formação em nível superior de mais de 85% das professoras em alguns estados. Por mais que proclamem o contrário, elas existem em função do lucro de seus donos. E a busca do lucro é atroz: leva a turmas mais numerosas, a professores mal pagos (mestres e graduados em lugar de doutores), a currículos mais atrativos (cursos de menor duração, uso

⁴ O mesmo não acontece com outros cursos de maior prestígio social como, por exemplo, medicina e engenharia. O curso de direito, um dos primeiros e mais distintos da história do ensino superior no Brasil, tem se expandido em situações precárias, porém a distinção permanece em função do filtro do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

⁵ A autora discute as estratégias educativas de internacionalização utilizadas pelas famílias mais favorecidas economicamente. São modalidades recentes de investimento por parte das famílias em uma dimensão internacional do capital cultural.

⁶ Geralmente cursos com duração inferior aos tradicionais quatro anos de duração, muitas vezes realizados nos finais de semana e/ou durante o período de férias: mecanismo preferido por instituições privadas (menor tempo, maior possibilidade de pagamento das mensalidades) e por governos estaduais e municipais para titulação de seus professores.

indiscriminado de tecnologias virtuais), a ingresso de alunos sem condição intelectual (mas com condição financeira). (MONLEVADE, 2008, p. 142)

Dessa forma, se constrói uma “ignorância diplomada” que pouco poderá colaborar com a melhoria da qualidade da educação básica pública. Juntando-se a isso à ausência de políticas de formação continuada (capazes de recompor as lacunas de uma formação acadêmica debilitada e que garantisse a atualização pedagógica), de avaliação de desempenho, de melhores condições de trabalho e principalmente de melhores condições salariais, as escolas estão fadadas a se consolidar ainda mais como agentes da reprodução e o professor, além disso, continuar recebendo os míseros salários justificáveis, e que justificam sua verdadeira função, também reprodutivista.

Considerações Finais

O primeiro ponto a considerar é a situação de vítima que se encontra o professor da educação básica pública brasileira nesse emaranhado de “regras do jogo” utilizadas à revelia de sua consciência. Se é fato que os cursos de licenciatura, principalmente aqueles de instituições privadas ou públicas desqualificadas, estão reservados aos menos providos de capital cultural, oriundos das classes populares que não possuem o “dom” para o exercício de profissões de maior prestígio social, não se pode dizer que isso se concretize como escolha: antes, revela a eficiência dos detentores do poder de selecionar e induzir quem e qual indivíduo pode fazer tal curso e exercer tal profissão, num exercício aparentemente democrático e suficiente para torná-lo legítimo.

A desvalorização salarial é um dos principais fatores que desestimula a procura pelos cursos que conduzem à docência por parte dos estudantes “mais talentosos”. Além disso, os baixos rendimentos são acompanhados de pouco prestígio social. Exemplificando, Monlevade (2008) afirma que na atual conjuntura “trabalhar com crianças de até dez anos é uma função “baixa”, “pesada”, “desagradável”, de que a grande maioria quer se livrar, seja emigrando para postos de trabalho na educação em graus mais elevados, seja transitando para outro emprego”. Isso em alguns casos⁷, inclusive, independentemente do salário: “em Brasília, entre R\$ 1.000,00 de uma bolsa de mestrado, R\$ 2.000,00 de um emprego em banco e R\$ 3.500,00 como professora iniciante da rede pública, a minoria abraça a 3ª opção”, conclui o autor.

⁷ O caso de Brasília citado pelo autor merece nota: o Distrito Federal está entre os entes federados que melhor paga seus professores devido uma série de particularidades. O exemplo salarial está longe de retratar a realidade da maioria dos estados e municípios brasileiros.

Evidentemente, o salário não é o único responsável pela onda de desprestígio social que vive o professor, mas é o principal. A baixa remuneração docente é o ponto que dá direcionamento no seguinte círculo vicioso: 1º) influencia no perfil dos candidatos às licenciaturas, no recrutando dos “menos talentosos”; 2º) a maioria dos cursos, principalmente os oferecidos em instituições privadas, não consegue sucesso na tarefa de dar ao licenciando uma sólida formação inicial; 3º) a “ignorância diplomada”, autorizada por concursos públicos, em grande parte com critérios facilitados⁸, chega às salas de aula; 4º) sem contar com mecanismos de avaliação funcional nem mesmo no período probatório esses profissionais são efetivados ao mesmo tempo na rede para o qual prestaram concurso e em um “sistema de ensino” (BOURDIEU, 1982) cujo objetivo é, através do oferecimento de uma educação sem qualidade, inculcar o arbitrário cultural dominante e garantir a conservação da ordem social estabelecida.

A dedicação encarnada por muitos professores em caráter quase “missionário” ainda tem conseguido superar alguns obstáculos e manter alguma esperança de mudança, “mas o profissionalismo não depende da subjetividade, depende de condições objetivas: formação, carreira, jornada, salário num ambiente de democracia, de organização pedagógica, de relações sistêmicas e socialmente articuladas” (VIEIRA, 2007, p. 53). Políticas como a do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008) para os professores da educação básica pública apontam, pelo menos no contexto da legalidade, novas perspectivas, porém será preciso aguardar sua materialização, principalmente nas redes estaduais e municipais, para analisarmos sua eficiência ou não na tarefa de valorização salarial do magistério.

Referências

ABREU, Marisa *et al.* *Plano de carreira e remuneração do magistério público*. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 35, n. 1, jan/abr. 2009.

BRASIL. Lei n. 11.738/08, de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008.

⁸ Em função do baixo aproveitamento nas licenciaturas os concursos públicos geralmente utilizam para seleção programas contendo conteúdos de no máximo nível médio e não de nível superior. Quando isso não acontece (exemplo do concurso público para professor da Rede Estadual de Goiás/ 2009 onde pouco mais de 3% dos candidatos foram aprovados) o índice de reprovação tende a ser muito alto.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1.982.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre-RS, Ed. Zouk; São Paulo-SP, Edusp, 2007.

_____. *Contrafogos*. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. *Escritos de Educação*. (seleção, organização, introdução e notas: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio M.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. (3ª Edição)

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel. E Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas – SP: Papiрус, 1996

CATANI, A. *et al.* Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: Tura, Maria de L. R. (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CATANI, A. M. Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In: CATANI, A. M. e MARTINEZ, Paulo H. (Org.). *Sete ensaios sobre o College de France*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 89-103.

COSTA, M.A e SOUZA, A.M.. O nó górdio e a ponte safena. *RBPAE*, Brasília: V. 13 n.1 jan./jun, 1997.

GATTI, B. A. e BARRETO, E.S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

O POPULAR. Goiânia, 07 de fev. de 2010. Cidades, pág. 4.

MICELI, S. A força do sentido. In: *A economia das trocas simbólicas*. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MONLEVADE, J.A.C. de. Normal de nível médio; Atual e prioritário, até quando? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, nº 2/3, jan./dez. 2008.

_____. *Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas-SP.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, v. 3, nº 4, jan/jun. 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, nº 216, mai/ago. 2006.

VIEIRA, Jussara Maria Dutra. *Piso Salarial Nacional dos Educadores: Dois Séculos de Atraso*. Brasília: s/n, 2007.