

A educação na América Latina: Antigos dilemas em novo contexto

Education in Latin America: Old dilemmas in a new context

MARTA LUZ SISSON DE CASTRO*



RESUMO – Este texto analisou alguns dados estatísticos sobre a situação educacional na América Latina, mostrando o progresso na universalização do ensino fundamental, no aumento do atendimento à infância, na expansão do ensino médio e do ensino superior. Mostra, ao mesmo tempo, que o investimento em educação continua baixo, que os salários e condições de trabalho dos professores impedem a construção de uma escola de qualidade para todos. Exemplifica com dados de estudo realizado na educação municipal da Região Sul do Brasil, sobre a educação infantil e a formação e qualificação dos docentes. Argumenta por um investimento maciço em educação para reverter o ciclo vicioso de baixos investimentos e poucos resultados na aprendizagem e rendimento acadêmico dos alunos.

Descritores – Educação; América Latina; expansão; qualidade.

ABSTRACT – This text analyzed statistical data about the educational situation of Latin America, showing the progress towards universalization of elementary education, in the increase of early childhood education, in the expansion of secondary education and higher education. Showing at the same time, that the investment in education is still low, and the teachers' salaries and conditions of work obstruct the construction of a school of quality for all. Exemplify with data from reality collected in a study of municipal education in the South Region of Brazil about early childhood education and preparation and qualification of teachers. Argues for a massive investment in education to revert the cycle of low investments and few results in learning and in student achievement.

Key words – Education; Latin América; expansion; quality.

Este texto pretende analisar a situação educacional da América Latina usando levantamentos estatísticos atuais que procuram identificar tendências mais amplas na Região. Inicialmente, produzido para uma conferência internacional em 2001,¹ e deveria dar uma visão geral da educação latino-americana para uma audiência de educadores internacionais. No primeiro texto apresentamos resultados do estudo da OEA de 1998 e exemplificamos com a realidade educacional do Rio Grande do Sul levantada no estudo sobre a gestão da educação municipal realizada neste estado. No presente estaremos utilizando relatório da UNESCO e outros documentos que apresentam as tendências da educação na América Latina e exemplificando com análise de alguns aspectos da realidade educacional levantados em estudo realizado sobre a Gestão da Educação municipal na Região Sul.

Na América Latina, como um todo, aumentou de forma significativa o acesso à escolarização básica e também cresceu a pressão social para que a obrigatoriedade do ensino fundamental seja estendida à educação infantil. Programas de Atenção e Educação da Primeira Infância (AEPI) existem em 61% dos países da Região para os quais existem informações disponíveis (UNESCO, 2007). Estes programas podem ter caráter assistencial, de saúde e educacional e visam diminuir os níveis de mortalidade infantil, a partir de um apoio socioeducacional para os pais. O número de crianças escolarizadas na educação pré-primária aumentou de forma substancial nos últimos 30 anos, passando de 1.800.000 crianças em meados da década de 70 para 16 milhões em 1999 e 19 milhões em 2004. A taxa bruta de escolarização para crianças maiores de três anos aumentou também de forma significativa, passando de

* Professora Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: <mssisson@puers.br>. Artigo recebido em: maio/2007. Aprovado em: julho/2007.

13%, em 1970 para 56%, em 1999, e 62%, em 2004. Em relação à duração em horas semanais dos programas oferecidos para educação infantil na América Latina não há informação ampla. Alguns programas oferecem horário integral, outros 20 horas semanais, e programas de atenção à primeira infância podem ter duração de dez horas. A razão professor/aluno é em nível regional de 1/18, em alguns países como México, Bolívia, Paraguai e Uruguai foram encontradas razões professor/alunos superior a 1/25.

O aumento no oferecimento de educação infantil tanto para crianças com até três anos de idade, como para maiores de três anos, criou uma pressão para aumento de vagas de forma a atender a demanda a população nesta faixa etária, assim como para formação de docentes para trabalhar na educação infantil. Os docentes da educação infantil e pré-escolar recebem pouca formação antes de exercer suas funções e sempre estão menos preparados do que os docentes de educação primária. Os dados de 2004 indicam que para 70% dos países para os quais havia dados disponíveis mais de 20% dos docentes não tinham formação alguma, e nem sempre os requisitos oficiais obrigatórios são implementados em diferentes países.

Em vários países da América Latina, na década de 1990, foram promulgadas leis que prevêm a oferta de educação pré-escolar gratuita e obrigatória: Argentina, Colômbia, El Salvador, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai. O México promulgou lei que garante educação pré-escolar obrigatória com três anos de duração e sua implementação está programada para 2008. No Brasil, em 2006 houve a mudança da idade inicial na primeira série do ensino fundamental, fazendo com que as crianças entrem um ano mais cedo na escola, com seis anos de idade.

O relatório da UNESCO enfatiza a implementação de controle de qualidade nos programas de atenção à primeira infância, especialmente em relação a formação e qualificação dos docentes, a razão professor-aluno, a disponibilidade de material. Para melhorar a qualidade será muito importante a avaliação dos programas de educação infantil e a contratação de um número maior de docentes formados e de sua manutenção nos postos de trabalho. Recomenda também aumentar o número de docentes do sexo masculino, pois na maioria dos países latino-americanos a totalidade dos professores pré-escolares são mulheres. E propiciar aos alunos uma transição gradual para a escola de ensino fundamental. Os dados relativos à educação infantil e pré-escolar na América Latina confirmam o comportamento do sistema educacional previsto por Green (1980) que indica um crescimento nos dois pontos extremos, ou seja na educação infantil e no final do ensino superior com a Pós-Graduação.

A universalização da educação básica, especialmente no ensino fundamental foi um dos grandes avanços da educação latino-americana da década de 90. Os dados atuais indicam um pequeno incremento, passou de 93%, em 1999, para 95%, em 2004. As crianças em idade escolar fora da escola passaram de 3.7 milhões, em 1999 para 2.7 milhões em 2004. No Brasil e na Colômbia havia mais de meio milhão de crianças fora da escola. No conjunto da Região, os alunos sem escolarização são de áreas rurais de classe econômica mais baixa. Para alcançar a universalização da educação primária na América Latina, é importante não somente garantir o acesso, mas também as taxas de sobrevivência e de conclusão do ensino fundamental. As taxas de sobrevivência são inferiores a 83% e em alguns países como, a República Dominicana, Guiana e Nicarágua, menos de 60% dos que entram na escola primária chegam ao último grau. O relatório recomenda que os governos adotem medidas para garantir a permanência das crianças no sistema, tais como:

- oferecer incentivos financeiros para os que permanecem na escola (Brasil, Colômbia e Nicarágua);
- suprimir ou reduzir a demanda por trabalho infantil com subsídios (Brasil);
- planejar programas que sejam uma segunda oportunidade para as crianças não escolarizadas;
- facilitar o acesso de crianças com necessidades especiais a educação primária.

Além destes fatores, é importante olhar com mais detalhe a qualidade da educação oferecida. A matrícula no ensino fundamental busca a universalização da educação fundamental para todos, mas a garantia de acesso, nem sempre decorre a qualidade da educação. Em vários estudos (CASTRO, 1995), argumentamos para o caráter de assistência social que o sistema de educação pública tem assumido no Brasil, e acredito que isto, em parte, pode ser também aplicado em nível regional. O último relatório da UNESCO (2007), sobre a situação da educação na América Latina e no Caribe, enfatiza que nem sempre o acesso a educação garante os efeitos esperados.

Empero, la experiencia histórica ha mostrado que asegurar el acceso es una condición necesaria mas no suficiente para asegurar el derecho a la educación, ya que este no garantiza por si mismo que las personas construyan los aprendizajes relevantes, esperados, ni que las experiencias educativas sean sensibles a las condiciones de las personas, lo que puede devenir en problemas serios de continuidad y conclusión de estudios asi como en limitaciones en los aprendizajes logrados. Por otra parte, estos problemas e limitaciones tendan a estar presentes de una manera desigual siendo los sectores sociales más vulnerables o aquellos que experimentan mayores grados de

marginación y exclusión social los más afectados, con lo que la acción de los programas educativos termina reproduciendo desigualdades sociales pre-existentes subvirtiendo su propia finalidad relativa a la equidad (UNESCO, 2007, p. 83).

A qualificação dos professores, os salários recebidos e as condições de trabalho dos docentes da educação básica seriam fatores críticos para que a educação oferecida aos alunos fosse de qualidade na América Latina. O relatório da OEA, de 1998, documentava que, além da universalização do acesso ao ensino fundamental pela maioria da população, havia uma diminuição significativa nos salários dos professores. A situação se repete no Brasil e em vários países, e se olharmos os professores estaduais do Rio Grande do Sul, estado no qual os professores tinham boas condições de trabalho, e eram bem organizados, com o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, e compararmos o seu nível salarial atual com dados da década de 70, 80 e 90, poderemos observar uma redução drástica dos salários e condições de trabalho. Dados sobre o Equador indicam que os salários para o setor educacional são os mais baixos da administração pública (TAMAYO, 2006), o que leva os professores a terem vários empregos para complementar a renda e garantir a sobrevivência.

O ensino médio também segue aumentando, o total de alunos matriculados em 2004 era de 57 milhões de alunos, representando um crescimento de 8% sobre 1999. E a taxa bruta de escolarização alcançava o valor de 86%, sendo que em 1999 era de 80%. Existe uma diferença entre o primeiro e o segundo ciclo da escola secundária. No primeiro ciclo, a taxa de escolarização 100% é muito mais elevada do que no segundo ciclo (69%). Como expressa o relatório da UNESCO: “en efecto, en el 80% de los países de la región el primer ciclo de enseñanza secundaria es obligatoria y, por eso, el índice de escolarización es elevado y se registran TBE superiores a 90%” (UNESCO, 2006, p. 6).

O ensino superior na América Latina tinha 15 milhões de alunos matriculados em 2004, ou seja, 4 milhões a mais do que em 1999. A taxa bruta de matrícula na Região alcançou 28%, em 2004. O ensino superior está mais desenvolvido na América Latina do que no Caribe, nesta região alcança uma taxa bruta de matrícula de 29% enquanto em alguns países como Argentina, Bolívia, Chile e Panamá as taxas brutas alcançam índices superiores a 40%.

Outros indicadores como o índice de alfabetização se mantém como um problema educacional na região. Os dados de 2004 indicam 39 milhões de adultos, dos quais 55% do sexo feminino não conseguem ler. O Brasil continua liderando negativamente, na Região do Mercosur é o país que apresenta a mais alta taxa de analfabetismo, com 11,4%, O Uruguai possui a taxa mais

baixa do Mercosur com 2,2%, seguido da Argentina com 2,6%, o Chile com 3,5% e do Paraguai com 6,4%.

Em relação às políticas educacionais, o relatório enfatiza que o desenvolvimento da escolarização na região se produz em detrimento da qualidade oferecida. A sobrevivência no sistema e a conclusão da educação fundamental são resultados ainda não alcançados. Apesar de a repetição de uma série escolar ser menos freqüente do que nas demais regiões do mundo em desenvolvimento, alcança quase 6%, mas em alguns países, tais como Belize, Brasil Venezuela, as Antilhas Holandesas, este valor passava de 10%, sendo que no Brasil e Anguilla alcançava 20%. As taxas de repetição no primário variam de acordo com a série cursada. No Brasil e na Guatemala estas taxas alcançam 30% na primeira série, criando um problema real no percentual de alunos concluintes da educação primária.

Os dados em relação à qualificação dos docentes indicam que, em 2004, o percentual de docentes que havia recebido algum tipo de formação beirava os 80%. No Brasil, todos os professores deveriam possuir diploma de curso superior em 2007, de acordo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), mas a realidade é que esta exigência ainda é parcialmente implantada. A qualificação necessária para a docência varia conforme os países, em vários só se exige o certificado de ensino médio. No período de 1999 a 2004, a proporção de docentes formados aumentou na América Latina.

Uma outra forma de olhar a escolarização é verificar a taxa de matrícula para a população de 3 a 18 anos. Os dados indicam que o valor regional observado é de 76,3%, sendo 74,1% para o Caribe e 76,4% para a América Latina. “Esto significa que más de 35.4 millones de niños entre 3 y 10 años no se encuentran accediendo a ningún programa educativo, de los cuales 34.0 millones pertenecen a países latinoamericanos y cerca de 1.3 millones a países del Caribe” (UNESCO, 2007, p. 84). Estes resultados mostram que apesar da universalização do ensino fundamental na América Latina, a educação ainda não superou os seus problemas básicos e, apesar de ter havido um pequeno acréscimo no percentual do Produto Interno Bruto investido em educação, ele continua aquém do desejável:

Nótese que La inversión pública em educación se ha elevado de modo sostenido em la última década. En La actualidad el esfuerzo público en educación representa, em promedio para la región, el 5.0% del Producto Interno Bruto, cuando em los años 80 el promedio ascendia a 4.3% y em los 90 a 4.1%. Este mayor esfuerzo relativo, además, se da em um contexto de recuperación económica, com lo qual, em términos absolutos, los recursos totales asignados a educación se han incrementados (UNESCO, 2007, p. 127).

Este resultado é parcialmente contestado pelo relatório da UNESCO de 2006, que diz que em mais da metade dos países para os quais existem dados disponíveis, para o período de 1999 a 2004, o investimento em educação é menor do que 5% do PIB e que também houve uma redução da proporção do PIB destinado ao gasto público. Houve um incremento em torno de 30% no investimento no México, Barbados, San Vicente e em Granadilla. Tamayo (2006), analisando a situação educativa do Ecuador, mostra que de 1995 a 2005 o investimento em educação como um percentual do PIB variou de 1.8% a 3%. A América Latina como um todo, e especialmente países como o Brasil, continuam a investir pouco em educação se compararmos com os países europeus e da América do Norte. O investimento é de menos de 5% do PIB, e, além disso, pode estar concentrado em níveis que não alcancem a maioria da população. Por exemplo, o ensino primário na região recebia menos de 50% dos recursos investidos em educação. Castro (2006), comentando a relação entre economia e educação no caso brasileiro, diz:

Dados atuais indicam que o Brasil não está investindo 7% de seu PIB em Educação, como propõe o Plano Nacional de Educação de 2001 (Agência Brasil, 2006), mas somente 4,6%. E em notícia anterior, o próprio ministro da Educação Fernando Haddad afirma que o Brasil investe menos do que 4% de seu PIB (Folha de São Paulo, 2005) (CASTRO, 2006, p. 231).

A falta de transparência em relação aos gastos públicos em educação e o baixo investimento tem levado a educação brasileira a uma crise que parece resistir a todas as tentativas de mudança.

Criou-se um ciclo vicioso de poucos recursos, baixos salários para os professores que mantêm o setor educacional imobilizado e sem esperança. Este ciclo pode ser quebrado com um investimento maciço em educação e com controle do uso destes recursos pela população civil. Uma análise comparativa entre Brasil, China e Índia mostra os três países em situação semelhante nos anos de 1980. Nos dias de hoje, tanto a Índia como a China investiram bem mais em educação, reduzindo o analfabetismo. A China tem um nível de analfabetismo inferior ao do Brasil. Na Índia, o analfabetismo ainda persiste, mas foi reduzido de 59% para 39%; este país também investiu em tecnologia. China e Índia aumentaram sua participação na economia mundial; a primeira passou de 3,45% para 15,41%; e, a segunda, de 3,34% para 5,95% (CASTRO, 2006, p. 231).

Estas mudanças no investimento educativo tiveram resultados econômicos para os dois países e no caso do Brasil, uma redução em sua participação na economia mundial.

Olhando a situação educacional no contexto latino-americano e com os países do Mercosul, o Brasil apresenta os valores mais baixos do grupo, por exemplo o percentual da população que completou a educação secundária, para a faixa etária de 25-34 anos, é de 11.7% de indivíduos do sexo masculino e 15.0% do sexo feminino. Todos os outros países apresentam resultados mais altos (MERCOSUR, 2007). Como já mencionamos anteriormente, neste texto, o Brasil apresenta ainda a taxa mais alta de analfabetismo na região do Mercosul, e também pior desempenho em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono no conjunto dos países. A renda per capita brasileira, segundo o último relatório da UNESCO (2007), era de 7531 dólares americanos e em outros países, como a Argentina a renda per capita era de 12.222 dólares americanos; o Chile apresenta uma renda per capita de 9993 dólares; o Uruguai possui também uma renda per capita superior à brasileira. Só a renda per capita do Paraguai é inferior a brasileira e totalizava 4423 dólares americanos. Estes dados dimensionam melhor as limitações do Brasil, porque apesar de suas dimensões territoriais e da importância de sua economia no contexto latino-americano, continua sendo um país pobre e muito desigual.

Os indicadores educacionais analisados mostram que apesar da universalização da educação fundamental no contexto latino-americano e brasileiro existe, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

O estudo da OEA, de 1998 (p. 31), indicou que os baixos salários dos professores faziam com que os candidatos da área educacional fossem aqueles sem condições de entrar em outras áreas mais lucrativas, além disso os baixos salários e condições de trabalho fizeram com que muitos profissionais qualificados deixassem a área educacional. Os relatórios da UNESCO, aqui analisados, não apresentam dados sobre os salários numa perspectiva latino-americana, mas há evidências de que no contexto nacional os salários continuam baixos e que existem poucas perspectivas de mudança em curto prazo. No caso do Ecuador, a situação dos baixos salários leva os professores a terem vários empregos e há pouca estabilidade no local de trabalho. Estudo do Banco Mundial, citado por Tamayo (2006), realizado no período 2002-2003, envolvendo 102 escolas e 723 professores, mostrou um nível de absenteísmo dos professores em torno de 25% do tempo escolar, levando a um baixo rendimento acadêmico. Dados atuais do Estado de São Paulo mostraram um índice de faltas semelhantes (Folha de São Paulo, 2007), indicando que as condições de trabalho dos professores deixam a desejar em muitas dimensões. No relatório da UNESCO (2006) diz que pelas recomendações do Banco Mundial os salários dos professores de escola primária deveriam ser 3.5% do PIB

per capita. Os dados apresentados no relatório indicam que todos os países listados no gráfico possuem salários inferiores a 3% do PIB. Além disso, é feita uma previsão para o número de professores que serão necessários para um país, como o Brasil, atender a demanda de universalização da educação primária.

Por exemplo, no Brasil o número ideal de professores para a universalização da educação primária estará reduzido em 146.000 em 2015, uma vez que a população escolar continua a declinar. Por outro lado, até 2015 uma porção considerável do professorado se aposentará. Deste modo, mesmo que o estimado estoque necessário de professores diminua progressivamente até 2015, ainda assim o Brasil terá que contratar 396.000 novos professores nos próximos 10 anos (UNESCO, 2006, p. 1).

O projeto Gestão da Escola Básica: Teorizando sobre a prática realizou entrevistas em quinze municípios da Região Sul, no ano de 2006, visitou escolas, o que permitiu a construção de um perfil sobre a prática da educação municipal no contexto brasileiro. Para exemplificar alguns dos dilemas nacionais e latino-americanos utilizaremos exemplos do trabalho de campo para discutir questões referentes à educação infantil, formação, salários e condições de trabalho dos docentes.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil apareceu em alguns dos municípios estudados como fator de pressão para a expansão da rede. Como em muitos municípios visitados a escola de educação infantil é a única existente na cidade, há uma demanda crescente por vagas. Considerando padrões de qualidade para o atendimento da educação infantil, tais como o número de alunos por docente, não há como atender a demanda. No município 1 no Rio Grande do Sul, a creche havia sido inaugurada recentemente e atendia a uma série de padrões chamou a atenção, a seleção do lixo com cinco diferentes ingredientes marcados por cores, para lixo seco, lixo orgânico, papel, vidro, metal, etc. Também existe uma demanda por vagas até por profissionais que trabalham, mas não residem no município. Isto decorre do fato de ser uma escola pública que atende as crianças em horário integral, fornecendo alimentação e, o custo de tal cuidado para uma escola particular é muito elevado. Em outro município localizado na metade sul do estado do Rio Grande do Sul, a escola infantil situa-se na zona central da cidade, e havia expandido a área para todos os espaços possíveis, mas havia uma pressão por mais vagas, que só seria solucionada com a construção de uma nova escola. No Paraná, foi possível observar a implementação de um modelo único de prédio para a educação infantil. Na entrada, há uma sala grande,

organizada para reuniões e, para receber os pais e a comunidade. Nas salas reservadas para os alunos, os moveis estão adequados para a faixa etária e em todas as salas de aula há um banheiro dimensionado para crianças pequenas. Esta padronização pode ser um indicador de que estão sendo construídas escolas de educação infantil no estado do Paraná para atender a crescente demanda. Os dados de campo indicam que existe uma pressão para expansão de vagas no ensino infantil, confirmando a teoria de Green (1980), de que o sistema educacional tende a se expandir em seus dois extremos. A nova legislação que prevê o início do ensino fundamental aos seis anos é mais um fator de pressão para que seja oferecida educação pré-escolar para um parcela significativa da população. O Brasil, entre os países do Mercosul, era o que iniciava a escolarização mais tardiamente com sete anos, todos os outros países iniciavam aos 6 anos de idade.

FORMAÇÃO, SALÁRIOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DA REGIÃO SUL

O trabalho de campo na Região Sul do país indicou que a quase totalidade dos professores de escola municipal estão formados. O problema que emerge é que tipo de formação estes profissionais receberam e que tipo de educação continuada é realizada nos seus municípios de origem. O desenvolvimento profissional dos professores foi citado em 11 municípios, constituindo-se na sexta temática mais freqüente no estudo. O plano de carreira, a titulação dos professores, e a existência de concurso para ingresso foram indicados em nove municípios. A questão dos salários foi mencionada em 8 localidades. Estes dados indicam uma preocupação com a qualificação e condições de trabalho dos professores municipais. Em estudo anterior, realizado no período de 1997-99 (CASTRO; SOUZA, 1999), a situação era mais instável com professores contratados e muitos ainda sem formação em nível superior. Os dados atuais indicam que os recursos do FUNDEF foram aplicados na formação e capacitação dos docentes. Em vários dos municípios visitados, a Secretária Municipal de Educação dizia que todos os seus professores estavam titulados, e que a universidade local havia oferecido um programa nas férias ou nos finais de semana. Geralmente, era estabelecido um convênio com uma universidade para oferecer a formação para os professores que continuavam atuando na sala de aula. E depois deste curso de formação em nível superior, eram oferecidos cursos de pós-graduação, que também eram cursados por todos os professores da rede. No município 14, de Santa Catarina, a SME conta que: *Nós fizemos em parceria porque a prefeitura aqui mandou 25 pro-*

fissionais da área de educação, então nós juntamos as duas prefeituras porque a universidade trabalha com cinquenta profissionais (Entr. SME, Mun. 14, p. 4). Neste caso, houve parceria com um município vizinho para alcançar o número previsto pela universidade. As Suas palavras dão uma idéia das dimensões do curso:

SME: Terminamos agora em julho, começamos uma etapa em fevereiro e outra em julho.

Entr.: E eles faziam no fim de semana?

SME: Não, em uma semana. Em fevereiro, antes do início das aulas e em julho no período de férias, na semana passada.

Entr: Eles recebiam tarefas, iam fazendo?

SME: É presencial a aula. O professor veio e trabalhou com eles aqui. De primeira a quarta série, educação infantil (Entr. SME. Mun. p. 4).

A SME diz que, atualmente, todos os seus professores são titulados e possuem cursos de pós-graduação. Tanto o curso superior, como o de pós-graduação, foram oferecidos pela universidade local.

Esta uniformidade na formação associada a certo aligeiramento dos cursos, nos leva a questionar a qualidade. Assim, o fato de todos os professores da rede estarem titulados e até com pós-graduação, não garante a qualidade esperada na sala de aula. No estado do Paraná, especialmente, mas em toda a região Sul muitos dos cursos de formação foram oferecidos na modalidade a distância o que aumenta a preocupação com a qualidade dos programas oferecidos.

Os planos de carreira que também deveriam ser um elemento de valorização do trabalho do professor e que deveriam possibilitar um aumento de salário proporcional ao tempo de serviço e à performance dos docentes, também parecem não ter tido o efeito esperado. Em muitos municípios, os planos de carreira desenvolvidos foram muito conservadores, com a preocupação de que os recursos disponíveis não seriam suficientes para manter os professores no futuro. O município 2, no estado do Rio Grande do Sul, relata que houve dificuldades no desenvolvimento do plano de carreira. Os vereadores tiveram de ser preparados para propor e aprovar o plano de carreira dos professores municipais, o SME diz:

Ele então foi aprovado pela Promotoria Pública. O que, assim, o que eu percebi foi bastante difícil, por que o professorado tem uma formação, já os vereadores muitos não têm formação. Então tu vai falar em área 2, área 1, área 2, um pouco complicado pros vereadores entenderem, e a gente depende do voto deles, então há a questão de valores, há tem, tiveram hipóteses vai aumentar tanto ‘Bah, por que vai aumentar tanto?’, então a gente tinha assim, mas não que era uma dificuldade enorme, mas de fazer um esclarecimento mais aprofundando dos... (p. 14).

Informa, também, que o processo levou dois anos para ser aprovado por causa desta dificuldade, quando o plano ia para votação os vereadores queriam saber qual seria o impacto do plano no orçamento municipal e este impacto tinha de ser calculado. Ele é um exemplo da dificuldade e do conservadorismo dominante em relação aos salários.

A realização de concursos para o cargo de professor tem sido uma prática nas redes municipais e garantem estabilidade para os professores de ensino fundamental. Um SME do Rio Grande do Sul comenta que o nível de estabilidade do professor concursado pode ser positivo, mas também tem aspectos negativos, porque podem se acomodar na função. Comenta que no caso do primeiro concurso realizado em 2001, os professores queriam vir para a escola do centro, e isso criou uma super lotação.

Os salários parecem não ter se modificado, desde o estudo anterior realizada há quase uma década atrás, em geral se comenta que o município paga melhor que o Estado, e ainda por cima paga em dia. Esta relação é bem clara no Rio Grande do Sul, mas se inverte no Paraná, onde o Estado paga melhor e oferece melhores condições de trabalho. Assim os salários parecem ter se mantido no mesmo patamar, apesar dos concursos e da implementação do plano de carreira. Um SME, de município pequeno e pobre do interior do Paraná, diz “*O desenvolvimento é pouco, o salário aqui ganha-se muito pouco o emprego é raríssimo, é uma coisa assim...*”, expressa também que as condições de trabalho dos professores é semelhante ao dos trabalhadores, na medida em que se ganha muito pouco e há limitado número de empregos disponíveis. O debate sobre o salário dos docentes continua sendo um tema polêmico, pois muitos, como Ioschpe (2007), argumentam que a situação dos professores não é tão ruim se comparada com as condições de trabalho dos brasileiros de uma forma geral. Os dados de nosso estudo indicam que apesar das modificações no nível educacional, no desenvolvimento de planos de carreira para os professores municipais, o seu salário permaneceu inalterado. E se antes se dizia que na área educacional se paga mal, mas ainda existem empregos, agora a situação se modificou, continua-se a pagar mal, mas existem menos oportunidades de emprego. Apesar de todas as críticas, pode-se dizer que os baixos salários na área da educação têm afastado os mais talentosos e que pessoas de origem socioeconômica e nível de rendimento mais baixo são os atuais alunos dos cursos de Pedagogia, perpetuando o problema de baixo rendimento e baixa qualidade dos nossos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da situação educacional da América Latina mostrou que apesar do progresso realizado em direção a

universalização da educação fundamental, ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Precisamos avaliar melhor o que ocorre na “caixa preta” chamada escola. O ensino fundamental se universalizou e existe pressão para o atendimento da demanda de educação infantil e pré-escolar. Os professores estão se titulando no ensino superior e muitos estão atingindo a pós-graduação, sem que se tenha sentido ainda uma melhoria significativa na qualidade da educação oferecida. Os resultados recentes do PISA (2006),¹ mais uma vez colocam o Brasil e a América Latina nas piores posições internacionais. Se quisermos fazer a diferença devemos investir pesado na educação, como fazem os países europeus e norte-americanos. De outra forma, continuaremos com o discurso da prioridade da educação e a prática do descaso.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Marta Luz Sisson de. Education in Latin America: Reflecting on new paths and searching for answers. Conferência (não-publicada). In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION, 21., Kuwait University, 10-16 February, 2001.
- _____. A gestão da escola básica: Autonomia e identidade. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 31, n. 143, p. 61-94, 1995.
- _____. Educação e Economia: análise de artigos publicados em periódicos brasileiros: 1982-2000. **Análise**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 47-56, ago./dez. 2006.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de; SOUZA, Magda Vianna de. **Gestão da escola básica III: teorizando sobre a prática**. Relatório Final, CNPq, jul. 2007.
- _____. **Perfil Socioeducacional do Secretário Municipal de Educação do Rio Grande do Sul**. Relatório final do projeto de pesquisa. FINEP, FAPERGS, PUCRS, 1999.
- FOLHA DE SÃO PAULO. 30 mil professores faltam por dia na rede pública de São Paulo. 11 nov. 2007. Cotidiano, Caderno 1.
- GREEN, Thomas F. **Predicting the behavior of the Educational System**. Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1980.
- IOSCHPE, Gustavo. Professor não é coitado. **Revista Veja**, p. 176-178, 12 dez. 2007.
- MERCOSUR. Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2004.
- ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. **Education in the Américas**. Quality and equity in the globalization process. 1998.
- TAMAYO, Milton Luna. **La educación en los últimos años**. Contrato social por la educación. Ecuador, 2006.
- UNESCO. **Panorama regional: América Latina y el Caribe**, 2006. Disponível em: <www.elareport.unesco.org>. Acesso: 9 set. 2007.
- _____. **Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos**. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). II Reunion Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina e el Caribe, 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina.
- _____. **Oferta e procura de professores na América Latina e no Caribe: garantindo uma educação de qualidade para todos**. 2006. Síntese do relatório Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015, produzido pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) para obter o relatório. Disponível em: <www.uis.unesco.org/publications/teachers2006>.

NOTA

¹ Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. Exames realizados em 57 países colocam os alunos brasileiros entre os piores. **Folha de São Paulo**, 5 dez. 2007. Cotidiano, Caderno 1.