

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARREIRA DOCENTE NA AMERICA LATINA

Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

[poroyan@uol.com.br](mailto:poroyan@uol.com.br)

**Resumo:** O trabalho discute a configuração da carreira dos docentes da educação básica na América Latina, e focaliza os regimes de promoção e avaliação. Para tanto, analisa a legislação que regula a profissão, bem como fontes documentais dos Ministérios de Educação, da UNESCO, PREAL, ORELAC, OEI e OIT. Constata-se que, há uma tendência de implantar mecanismos de avaliação do desempenho dos docentes e de incorporar incentivos atrelados aos regimes de promoção e salário dos professores, evidenciando grandes variações, entre os países, das rubricas que compõem o salário e condições de trabalho precárias.

**Palavras-chave:** América Latina; trabalho docente; carreira docente

Durante a década de 1980 e 1990, na América Latina foram impulsionadas reformas educativas que transformaram o cenário educacional. Desde o ponto de vista institucional se verificam mudanças significativas nos sistemas nacionais de ensino. Por exemplo, se aprofundou o processo de descentralização na gestão escolar, acarretando novos patos sociais pela educação, embora persistam problemas próprios do processo de democratização e participação da comunidade. Também foram reestruturados os currículos, alterando-se as relações pedagógicas e se introduziram mecanismos de avaliação dos sistemas educativos, com vistas à melhoria da qualidade e promover a igualdade do ensino nas diversas etapas da educação básica. Aumentou-se o número de horas de aulas, e foram executados programas focalizados nos grupos sociais considerados mais vulneráveis com o intuito de reduzir as desigualdades e propiciar a inclusão social.

Mas, os estudos e pesquisas apontam que os resultados destas políticas são pouco satisfatórios, porque ainda persistem as desigualdades, tanto na distribuição dos recursos como no acesso à educação, e o rendimento escolar não alcançou os padrões internacionais de qualidade social (DUSSEL e FINOCCHIO, 2003; UNESCO, 2008<sup>1</sup>). Apesar dos esforços para reformar os sistemas de ensino, são muitas as dificuldades que enfrenta a educação latino-americana no século XXI, tais como baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes, entre outros.

---

<sup>1</sup> A pesquisa *Uma Visão dentro de Escolas 'Primárias'* analisa a situação do ensino fundamental em 11 países na América Latina, Ásia e Norte da África (Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, Índia, Malásia, Paraguai, Peru, Sri Lanka, Tunísia, Uruguai), levanta os Indicadores da Educação Mundial, e examina os fatores que formam a qualidade e a igualdade do ensino fundamental durante o período de 2005 a 2007.

Cabe salientar que as reformas educativas foram realizadas num contexto econômico desfavorável, especialmente durante a década de 1990, a região latino-americana teve um crescimento de 3%, apenas um ponto a mais dos anos 80 - considerada a década perdida-. Deste modo, o processo de consolidação democrática foi condicionado pela reorganização do Estado, no sentido de adequar o aparelho estatal às propostas de modernização e privatização da economia no contexto da reestruturação capitalista na fase neoliberal. Mas, apesar desta situação adversa, durante a mencionada década, se observa na maioria dos países da região uma redução da pobreza em relação à década de 1980,

Los resultados de 2005 revelaron que la tasa de pobreza había descendido por primera vez desde el año 1980, en que se contabilizó como pobre a un 40,5% de la población, y que la tasa de indigencia había disminuido tres puntos porcentuales en relación con el 18,6% observado ese mismo año. A partir de las cifras correspondientes a 2006, que representan una reducción de las tasas de pobreza e indigencia de 4,0 y 5,2 puntos porcentuales, respectivamente, respecto de 1980, es posible concluir que gracias a los esfuerzos en esta materia se están logrando resultados cada vez más significativos. No obstante, los altos niveles de pobreza aún son una tarea pendiente de gran magnitud (CEPAL/ONU, 2008).

Come efeito, é significativa a recuperação de alguns indicadores sociais na América Latina, durante os anos 1990, porém ainda se enfrentam sérios problemas de desigualdade social.

Nesse contexto as reformas buscavam modernizar a educação dos países visando adequar-lhos aos interesses da reestruturação capitalista. Apesar dos documentos e programas oficiais destacarem a importância da participação dos professores no processo de definição e implementação dos projetos educativos reformistas, em geral, não houve participação efetiva dos docentes nas decisões políticas. Além disso, as condições de trabalho e de formação dos professores sofreram poucas modificações no período, e a qualificação oferecida não atendeu às necessidades de profissionalização dos educadores, sendo objeto de crítica, por parte, dos trabalhadores da educação e dos pesquisadores que estudam esta questão.

A formação inicial e continuada se tornou um aspecto muito importante para o processo de reformas da educação, por exemplo, na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, foram reformuladas as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos das instituições responsáveis pela formação inicial. Deste modo, na Argentina e Chile se buscou responsabilizar às instituições universitárias pela formação inicial, entretanto, no Brasil se intentou deslocar a formação inicial para instituições de ensino superior não universitária. Com respeito à formação continuada, em geral os programas se caracterizam por ser de curta duração e direcionados para atividade prática, mediante a metodologia à distância.

Estas iniciativas foram uma tendência internacional, o estudo da UNESCO (2008), informa que todos os países pesquisados realizaram cursos breves de formação docente, sendo que entre 60% e 70% dos professores haviam recebido algum tipo de formação em serviço no ano de 2007, registrando-se altas taxas de participação em Filipinas e Paraguai, porém no Uruguai apenas 40% dos professores participaram da formação. Em geral se constata baixa participação dos docentes em cursos e programas universitários de formação. A maioria dos docentes frequentou cursos e oficinas vinculados diretamente com os conteúdos das disciplinas específicas, utilizando-se preferencialmente os TIC, como forma organizacional e pedagógica.

Como se pode observar a formação docente foi considerado um aspecto chave para a o sucesso das reformas educativas, porém ainda, é uma questão que não foi resolvida satisfatoriamente, e em geral, tanto os cursos de formação inicial como continuada não atendem as necessidades profissionais dos professores.

## CARREIRA DOCENTE E REGIME DE PROMOÇÃO

No século XXI, a profissionalização do trabalho docente enfrenta diversos problemas, por um lado a carreira docente é uma atividade de baixo prestígio social, e a maioria dos cursos de formação docente atrai candidatos que tem recebido uma educação básica deficitária, situação que compromete a formação inicial desde o ponto de vista teórico e metodológico. Além disso, durante os anos de 1990, as instituições responsáveis pela formação docente apresentam deficiências na formação dos futuros professores, apesar das transformações dos currículos e da preocupação com a atualização dos conteúdos. Os salários e condições de trabalho precárias não estimulam a inserção dos jovens na docência, em consequência, os sistemas do ensino da região têm dificuldades para contratar docentes qualificados.

Com o objetivo de melhorar a atuação profissional dos professores e certificar seus conhecimentos, alguns países implementaram sistemas de avaliação de desempenho<sup>2</sup>, mas estes mecanismos foram questionados porque não apresentam bases objetivas que levem em

---

<sup>2</sup> Por exemplo, no Brasil, o estado da Bahia, em 2002, programou processos de avaliação visando à certificação docente; o Estado de Minas Gerais institucionalizou em 2003 a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) para todo o funcionalismo público e o Estado de São Paulo em 2009, também implementa provas para medir e certificar o conhecimentos dos professores da rede estadual. Chile avalia sistematicamente os docentes desde 2003, embora o governo enfrente uma resistência muito intensa dos professores, que no ano 2008 rejeitaram a Lei de Avaliação Docente; desde 2002, na Colômbia existe um processo de avaliação dos professores, estabelecido pelo Decreto Lei n. 1278/2002, e regulamentado pelo decreto n. 3782/2007.

considerações indicadores reais. Estas políticas de avaliação provocam amplo debate sobre a adequação dos procedimentos para avaliar o trabalho docente. As pesquisas salientam que os professores, em geral, não contam com apoio institucional e os sistemas de ensino realizam um acompanhamento formal do trabalho dos professores, baseando no controle de frequência, com escasso apoio pedagógico, deste modo os docentes ficaram muito solitários no exercício das atividades escolares.

Segundo Vaillant (2005, p. 43)

As condições de trabalho referem-se a uma carreira docente formada piramidalmente por uma serie de cargos que supõem diferentes funções, existindo uma só via para aumentar o salário, que e ascender na escala hierárquica do sistema educacional. Para um docente de classe, só ha uma melhora substancial de sua renda: passando a diretor da escola e, dai, a supervisor. Ou seja, só se permite a ascensão a outros postos mediante o afastamento da classe, o que tem como consequência perversa o abandono da tarefa de ensinar por parte dos bons professores. Na maioria dos países, o item fundamental para determinar o aumento salarial e a antiguidade no posto.

Desde o ponto de vista institucional, o trabalho docente é reconhecido mediante dois tipos de promoção, uma de tipo horizontal, na qual os professores melhoram suas condições econômicas e de trabalho sem mudar suas funções e uma promoção vertical, na que os docentes assumem tarefas seja de gestão (direção) ou assessoramento técnico (supervisão, coordenação pedagógica), afastando-se da sala aula.

Na maioria dos países da América Latina, as regras de promoção estão estipuladas nos planos de carreira, e são regulamentados pelo Ministério de Educação. Porém, na Argentina, as províncias e a cidade Autônoma de Buenos Aires são responsáveis pela elaboração do Estatuto Docente que inclui o plano de carreira. No Brasil, esta regulamentação é competência dos estados, Distrito Federal e municípios, e no México é responsabilidade compartilhada entre a Secretaria de Educação Pública da Federação e as Secretarias de Educação dos Estados.

Segundo Murillo (2005) a maioria dos países latino-americanos conta com plano de carreira docente, que organiza as atividades dos professores e estabelece graus e categorias profissionais, bem como a promoção e progressão salarial. Estes planos também servem para determinar os complementos salariais, e benefícios trabalhistas e profissionais. Cada país define diferente número de categorias ou graus, e diversas formas de promoção. Por exemplo, na Colômbia, o plano determina três graus, organizados com base na formação acadêmica e

cada grau esta dividido em quatro níveis salariais (A, B, C e D), os docentes iniciantes são classificados no nível A.

No Equador o plano de carreira estipula funções, promoções e remunerações, definindo dez categorias, mediante as quais os professores são classificados de acordo com sua titulação, tempo de serviço e melhorias docentes ou administrativas. México criou o Programa Nacional da Carreira do Magistério que determina cinco níveis de estímulos (A, B, C, D e E), no início de carreira, todos os docentes pertencem à categoria A, para subir de nível se leva em consideração a permanência no nível anterior e o candidato passa por uma avaliação na que se computa antiguidade, grau acadêmico e preparação profissional (MURULLO, 2005).

No Brasil, Chile, Cuba e Honduras os aumentos salariais se determinam em função de diversos critérios, porém os docentes não são classificados em graus ou categorias. No Chile, o salário dos docentes da educação básica se compõe pela Remuneração Básica Mínima (RBMN), produto da multiplicação do valor mínimo da hora-aula fixada pela lei, pelo número de horas para a as quais foi contratado cada professor. Também se soma as horas extras e alguns complementos pagos de forma esporádica, além do RBMN, se pagam complementos especiais para configurar a carreira profissional – Complementação de Experiência, bianual; Complementação por aperfeiçoamento; Complementação por desempenho; Complementação por desempenho em condições difíceis; Complementação por responsabilidade de direção ou responsabilidade técnico-pedagógica-.

De acordo com Murillo (2005) na América Latina existem diversos critérios para determinar a promoção na categoria docente e/ou aumento salarial, destacando-se os seguintes:

1. Antiguidade: o tempo de serviço profissional é o principal critério utilizado para definir o aumento da remuneração dos docentes. A promoção varia entre os países de acordo à quantidade e assiduidade, em alguns o aumento salarial ocorre com mais frequência no início da carreira, e em outros se mantém de forma constante no decorrer da mesma.
2. Formação adicional: se leva em consideração a formação adicional realizada pelo docente, seja a obtenção de títulos adicionais (Honduras, México, Panamá, Paraguai ou Venezuela) ou pela participação em cursos de formação continuada (Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, México, Nicarágua, Paraguai, Porto Rico e Venezuela)
3. Avaliação do desempenho docente: por exemplo, na Bolívia, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Porto Rico, para mudar de uma categoria para outra é imprescindível passar por um processo de avaliação. No Uruguai e na Venezuela a avaliação se leva em conta para a

promoção na carreira; e no Chile, Costa Rica e Cuba o processo de avaliação é considerado para determinar o aumento salarial.

4. Condições especiais: alguns países contemplam outros aspectos, tais como a realização de horas extras (Brasil, Chile e El Salvador), ou desempenho de atividades adicionais, como, por exemplo, o trabalho em zona geográfica (Bolívia, Brasil, Chile, Equador, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá e Peru), atendimento de alunos especiais (Panamá), ou trabalho em zonas de extrema pobreza (Chile).

5. Outros elementos: Na Costa Rica se consideram as publicações realizadas pelos candidatos e, no Equador computam-se a produção das melhores obras pedagógicas científicas ou técnica, escritas pelos professores. No Paraguai e no Uruguai, apreciam também as pesquisas realizadas. Na Nicarágua, os docentes recebem um bônus adicional quando conseguem obter o máximo de retenção e aprovação dos alunos, especialmente nas regiões rurais. E na Bolívia, o docente só recebe aumento salarial se cumpre 200 dias de aula.

Também em alguns países, o professor pode sofrer redução de seu salário por diversas causas, por exemplo, no Equador, o salário do professor pode diminuir pelo pagamento de multas por atos irregulares (chegar com atraso ao trabalho, faltas sem justificativas, negligencia no cumprimento de suas funções, comparecerem em estado de embriaguez) ou pode ser suspenso de seu cargo por falta grave. E, em Honduras os docentes que cometem faltas graves podem ser multados entre 5% e 10% de seu salário mensal, ou ainda, podem ser suspensos de 8 horas a 30 dias sem receber salário. Além disso, o professor que comete faltas graves pode ser suspenso sem salário de 31 dias e até um ano, e podem chegar a ser rebaixados de cargo ou demitidos (OREALC/UNESCO/, 2007)

## PROPOSTAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Os programas de incentivos e de desenvolvimento profissional, implementados na década de 1990, visam valorizar o magistério, e assegurar a sustentabilidade das reformas em curso. De acordo com o Boletim da PREAL (2002) neste período, os países dedicaram parte de seus recursos ao treinamento dos professores, porém são poucos os que sistematizaram mecanismo de incentivos eficazes para fortalecer a profissão docente:

As estruturas de incentivos, incluindo a remuneração dos professores, seguem praticamente inalteradas e não encoraja necessariamente o bom desempenho profissional. Reformas cruciais, como avaliações de desempenho, vinculação dos salários ao desempenho, e permissão para que

os diretores afastem os professores medíocres são praticamente inexistentes. De modo similar, poucos são os esforços feitos para reconhecer, apoiar e recompensar o ensino de qualidade superior nas salas de aulas. Em consequência, o magistério não é uma profissão altamente respeitada. O prestígio é baixo, a moral é fraca e o desempenho é medíocre (PREAL, 2002, 20).

Embora as estratégias de valorização do magistério sejam insuficientes, destacamos as experiências, por exemplo, da Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Uruguai que introduziram programas para criar condições para melhorar a formação dos docentes, aumento dos salários e incentivos profissionais, como se pode verificar no quadro a seguir:

### Incentivos para melhoria da docência

Programas	Países	Estratégias	Objetivos
Incentivos para melhoria da qualidade	Colômbia	Programa Nacional de Incentivos e Premio Galardão de Bogotá	Premiar os melhores professores por seu desempenho, destinando-lhes um bônus salarial, e premia também a melhor equipe de cada cidade.
	Chile	Lei de Estatuto dos Profissionais da Educação  Prêmios de Excelência	Estabilidade e profissionalização docente.  Prêmios não monetários para estimular a excelência docente.
	Brasil	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério	Aperfeiçoamento profissional em serviço, ampliação da carga horária para atividades de planejamento, piso salarial profissional, incentivos à produtividade.
Programas de Desenvolvimento Profissional	Argentina	Rede Federal de Formação Continua	Sistema articulado de instituições de formação docente.
	Uruguai	Programa para Professores de Escolas de Tempo Integral	Formação para enfrentar o fracasso escolar para atuar com crianças em situação de risco social.

Fonte: Vaillant e Rossel, 2004.

Como se pode observar, estas propostas inovadoras foram organizadas e regulamentadas mediante leis e decretos que davam legitimidade institucional à formação e trabalho dos docentes. Com efeito, no Chile para assegurar a estabilidade dos docentes promulgou a Lei 19.070/1991 do Estatuto dos Profissionais da Educação e posteriormente pelo Decreto n. 1/1997, do Ministério de Educação sistematizou a lei do Estatuto Docente; também em 1996, criou os Prêmios para Excelência Docente, mediante o Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNED). Na Colômbia, algumas instituições particulares, em parceria com o governo oferecem prêmios aos docentes, entre elas se pode mencionar a Fundação Compartilhar que entrega desde 1999 o Prêmio Compartilhar ao Mestre, os docentes selecionados, além de reconhecimento pelo seu trabalho, recebem incentivos econômicos. Também a Secretaria de Educação Maior de Bogotá - Distrito Capital criou mediante o

Decreto n. 379/1997 o Galardão Santa Fe de Bogotá da Gestão Escolar, patrocinado e financiado pela Secretária em parceria com outras instituições não governamentais<sup>3</sup> (UNESCO/OREALC, 2000).

O Brasil instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Emenda Constitucional n. 14/1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, e pelo Decreto n. 2.264/ 1997, com o objetivo de gerar estratégias para promover condições mínimas de remuneração dos docentes, para tanto, 60% do fundo se destinava a tal fim. Também estabelecia um prazo de cinco anos para que os professores obtivessem a formação necessária para atuar no magistério, destinando recursos para a formação dos docentes que atuavam no sistema e que não tinham habilitação.

Na Argentina, a Resolução 32/1993 do Conselho Federal de Cultura e Educação, que legislava sobre Alternativas para a Formação e Capacitação Docente, deu origem as bases para a Rede Federal de Formação Docente Continuada, era um sistema articulado de instituições que tinham como objetivo materializar as políticas nacionais de formação docente. No Uruguai se promoveram iniciativas que tinham por objetivo a melhoria do ensino, assim, desde 1997, o Programa Nacional para Professores em Escolas de Contexto Sócio Cultural Crítico foi destinado aos docentes que trabalham em regiões desfavoráveis, os professores recebem remuneração adicional durante todo o ano para sua atualização pedagógica, realização das reuniões com especialistas de diferentes disciplinas (Didática, Matemática, Língua e Ciências Sociais e da Natureza) e intercambio de experiências. Em 1999 foi criado o Programa de Escolas de Tempo Integral, com recursos do Banco Mundial, para solucionar o problema do fracasso escolar, e dar atendimento às crianças de baixa renda e capacitar os docentes para implementar uma metodologia curricular alternativa (UNESCO/OREAL, 2000).

Com respeito à questão salarial, os estudos evidenciam que a remuneração dos docentes de America Latina é muito baixa, quando comparadas com os países membros da Comunidade Européia. Segundo Gentile (2006, p. 11) os salários no Brasil chegam a "US\$ 4.732 y 15.522 (início y fin de carrera en el nivel primario): US\$ 8.148 y US\$ 14.530 (início y fin de carrera para la educación secundaria)", e no caso da Argentina o em média salário dos professores de ensino fundamental no início de carreira é de US\$ 6.759 e de US\$ 11.206 no

---

<sup>3</sup> O Premio patrocinado pela Secretaria de Educação de Bogotá que o promove, financia, convoca e orienta o processo, e conta com apoio da Corporação Qualidade que proporciona orientação técnica, forma os avaliadores e o jurado, e acompanha todo o processo; também participa a Câmara de Comércio de Bogotá que financia e brinda acompanhamento técnico, além da Caixa de Compensação Familiar que financia e presta assessoramento técnico.



final de carreira, é evidente que são valores muito baixos em comparação com os países da OCDE. Entretanto, Castro e Ioshpe (2007) contradizem as afirmações de Gentile, e destacam que quando se considera a jornada de trabalho e o período de férias, os salários dos professores são maiores se comparados com o salário de outros trabalhadores com as mesmas características educacionais e experiência. Mas em geral, os dados indicam que os sistemas salariais não contribuíram para assegurar a presença de docentes profissionalmente qualificados nas escolas, segundo a PREAL (2002, p.21) são diversas as razões:

- **A docência não paga o suficiente para atrair os melhores candidatos:** Os baixos salários dos professores contribuem para que a carreira docente seja pouco procurada por candidatos qualificados. Por exemplo, no Chile os docentes recebem aproximadamente 4% de aumento salarial por ano de educação adicional de estudo, entretanto, em outras profissões o aumento é em média de 12%. No Brasil, os docentes com experiência ganham menos que os trabalhadores não docentes, que tem uma quantidade similar de anos de trabalho em sua profissão.

- **La remuneração dos professores não premia a boa docência:** as escalas de remuneração são rígidas e se baseiam na formação inicial, certificados de aperfeiçoamento e tempo de serviço, e são poucos os países que levam em consideração o desempenho.

- **As estruturas de remuneração dificultam a contratação de professores bem qualificados para atuar em escolas instaladas em áreas desfavorecidas:** Em geral, os professores que trabalham em escolas privadas de alta qualidade recebem salários mais altos que os docentes das escolas públicas. Os docentes que trabalham em áreas rurais e em regiões consideradas “difíceis” ganham menos que os colegas das áreas urbanas, o mesmo fenômeno se observa nos países que contam supostamente com incentivos destinados aos docentes que trabalham em estas áreas. Deste modo, em geral as escolas públicas localizadas em regiões rurais, costumam ter docentes menos qualificados.

Com respeito à aplicação dos incentivos salariais vinculados ao desempenho docente as pesquisas identificam resistência por parte dos professores, que criticam este tipo de política salarial, porque em geral os programas de incentivos não levam em consideração as normas, condições de trabalho e critérios acadêmicos, o que provoca desmotivação dos profissionais.

De acordo com os dados estatísticos, na maioria dos países a docência é praticada por mulheres, por exemplo, na Argentina, Brasil e Uruguai, mas de 90% dos docentes que trabalham no ensino fundamental do sexo feminino. Segundo a Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CETERA), em 2008, dos 800.000 docentes registrados no país, um alto percentual pertence às classes sociais de baixa renda, quase a metade deles se encontram baixo a linha de pobreza, e 84% são mulheres que sustentam sua família. No de Chile em 2006, dos 171.741 docentes, 70,8% são mulheres e 29,2% homens, e em 2007 esta proporção se mantém, do total de 174.882 docentes, 71,1% são mulheres e 28,9% homens (CHILE, 2008). Uruguai apresenta altos percentuais de mulheres que exercem a docência, o Censo Nacional Docente revela que em 2007 o país contava com 41.139 educadores, sendo que 19.715 atuavam no ensino fundamental, ou seja, 46% do total dos docentes, e em sua maioria eram mulheres. Com efeito, do total de docentes que atuam no sistema educativo uruguaio oito de cada dez professores são do sexo feminino. No ensino fundamental esta tendência é bastante acentuada, 93% dos docentes são mulheres, denotando a feminização do magistério (ANEP, 2008).

Com respeito à relação aluno-professor, se verifica, na maioria dos países uma média de 20 e 30 alunos por professor. Constatou-se alta rotatividade dos professores, o que afeta seriamente a situação institucional das escolas especialmente, nas pequenas cidades e regiões rurais. Com efeito, dois terços dos alunos na Argentina, Brasil, Malásia, Tunísia e Uruguai freqüentavam escolas nas que menos de 70% dos professores lecionavam pelo menos cinco anos, indicando problemas de estabilidade da equipe docente UNESCO (2008).

Outro problema detectado é a grande quantidade de vagas nos cargos docentes, com efeito, faltam professores, especialmente para ministrar aulas de matemática, física, química, situação esta que se agrava, no começo do ano, quando muitas escolas iniciam suas atividades sem contar com o número suficiente de professores para assumir as aulas.

Os dados do estudo da UNESCO (2008) indicam também alta insatisfação dos docentes a respeito das condições de trabalhos, em especial questionam as escolas localizadas na periferia, freqüentadas por alunos de baixa renda. Apontam que estas escolas apresentam diversos problemas, tanto de gestão como de relações interpessoais. Nestas escolas os professores se mostram mais descontentamento, tanto pelos baixos salários, como pelo escasso apoio que recebem das famílias. Além disso, assinalam que as turmas numerosas e a escassez de recursos e matérias escolares são obstáculo para o seu trabalho.

Com respeito às condições da saúde dos professores, estudos recentes registram altos índices de docentes doentes, por exemplo, na Argentina os docentes sofrem sérios problemas de saúde que os obriga a se afastar do trabalho e mais de 40% sofrem de desequilíbrios psiquiátricos (CETERA, 2005). De acordo com Fanfani (2005) 47,5% dos professores querem deixar a sala de aula. No Chile, os estudos sobre as condições do trabalho docente e saúde, identificam que os trabalhadores manifestam que sofrem problemas de índole auditiva, causados por ambientes ruidosos; disfonia como consequência do esforço na utilização da voz; também se queixam por problemas de varizes nas pernas, enfermidades de coluna e lombalgia porque ficam em pé durante toda a jornada de trabalho. Dos docentes entrevistados manifestam também que sofrem problemas psicológicos e desgaste emocional (Estresse e Depressão) (UNESCO/COLEGIO DE PROFESSORES, s.d).

De acordo com o relatório da UNESCO (2008), em média, o professor que ministra aulas na quarta série tem aproximadamente 40 anos, embora o tempo da experiência docente difira entre os países, em média é de 14 anos. Constata-se que em todos os países os docentes que atuam na 4ª série ensinavam 23 horas por semana numa só escola. E o tempo de trabalho flutuava entre 14 horas, como o caso da Malaia e 31 hora semanais, em países como Chile e Filipinas. O tempo destinado à preparação das aulas, ensino, avaliação, orientação e apoio individual, em média era de 33 horas semanais, no Chile e Filipinas chega a 41 horas de trabalho.

O percentual dos docentes que atuam em mais de uma escola vai de 1% na Malaia até 29% no Brasil, com uma carga de trabalho equivalente a 48 horas semanais, estes docentes trabalham aproximadamente 15 horas a mais com relação a aqueles que lecionam somente numa escola. Os professores que trabalham em mais de uma escola, dedicam menos tempo para as atividades diretamente relacionadas com o trabalho de aula (a preparação das aulas e organização de tarefas de aprendizagem) porque passam mais horas na sala de aula, além de gastar mais tempo para o deslocamento e enfrentam um acúmulo de tarefas (UNESCO, 2008).

O estudo comparativo realizado pela UNESCO (2005) em seis países de América Latina -Argentina, Chile, Equador, México, Peru e Uruguai- sobre a duração da jornada de trabalho demonstra que na Argentina, Peru e Uruguai, os docentes destinam 30 horas de trabalho, somando o tempo dentro e fora da jornada remunerada, entretanto, no Chile, México e Peru os docentes trabalham 40 horas semanais. E no Equador, México e Peru o tempo destinado ao descanso durante a jornada de trabalho é menor a 5 minutos por dia, todavia, na Argentina, Chile e Uruguai os professores descansam hasta 15 minutos.

## Tempo de trabalho dos professores

Países	Jornada semanal		Descanso durante o trabalho (minutos diários)	
	30 a 40 horas semanais %	> 40 horas semanais %	< 5 minutos %	5 a 15 minutos %
Argentina	37	13	48	36
Chile	22	58	32	12
Equador	38	28	14	10
México	21	51	5	7
Peru	26	50	9	13
Uruguai	15	21	74	8

Fuente: Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004.

Como se pode observar, conforme os dados levantados é muito alta a carga de atividades dos professores fora do horário de trabalho, excetuando Peru. Em geral os docentes preparam suas aulas, elaboram o material didático, organizam as atividades extra-escoltares, e assistem a cursos de formação fora do horário normal de trabalho. Em alguns países, os professores também desempenham diversas tarefas fora do horário de trabalho, por exemplo, atendem os pais e os alunos, se reúnem para realizar planificações em equipe, e executam tarefas administrativas. Sendo assim, o trabalho docente invade a privacidade do lar dos docentes e se mistura com as tarefas domésticas, deixando pouco tempo para o descanso, se consideramos que grande parte dos docentes são mulheres (UNESCO, 2005).

Países	Carga de trabalho fora de horário (%)	
	Alta	Muito Alta
Argentina	59	12
Chile	43	7
Equador	37	6
México	62	8
Peru	33	2
Uruguai	80	10

Fonte: Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004.

Como se pode observar pelos dados apontados, a carga horária do trabalho docente extrapola o tempo laboral contratual, e penetra o espaço doméstico dos professores, deste modo, acabam prolongando o seu horário de trabalho, porque levam atividades para ser desenvolvida em suas casas, além disso, devem cumprir com suas responsabilidades familiares e exercer diversas tarefas domésticas, o que compromete o seu tempo de lazer.

## A MODO DE CONCLUSÃO

De acordo com o exposto neste trabalho, se verifica que na América Latina existe sistemas duplos de promoção horizontal e vertical, como mecanismo de estímulos à docência. Na maioria dos países o sistema de promoção horizontal é regulado pelos planos de carreira que classificam os docentes em categorias e graus. Em geral a promoção não leva em consideração sua atuação profissional, se rege apenas pela antiguidade na docência, a mudança de categoria acaba sendo um elemento automático, não se considera o desempenho no trabalho. Embora se tenha implementado em vários países sistemas de avaliação docente, ainda estas medidas são objeto de críticas porque não incorporam procedimentos e critérios objetivos, transformando-se num novo fim e não num meio para a melhoria e valorização do trabalho dos professores.

Enfim, durante a década de 1990 as ações destinadas à profissionalização e valorização do magistério não atingiram os objetivos propostos, portanto é de fundamental importância implementar mecanismos políticas abrangentes que atinjam as questões salariais e estímulo à docência e de formação inicial e continuada, bem como cuidar das condições de trabalho, especialmente adotar estratégias que atendam a sua saúde mental e física, para tanto, se deve zelar o ambiente de trabalho, seja no aspecto relacional como físico.

## Referências

- CEPAL/ONU. **Panorama social de América latina**. Naciones Unidas: Santiago de Chile, 2008. <[http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007\\_VersionCompleta.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_VersionCompleta.pdf)> acesso em 27 de fevereiro de 2009)
- DUSSEL, I. e FINOCCHIO S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- FERNÁNDEZ, M.I, MOINEDO, A., VILLANUEVA, A., ANDRADE,C., RIVERA, M., Gómez, J.M., e PARRILLA O. **Satisfacción laboral de los profesionales de atención primaria del área 10 de insalud de Madrid**. In Revista Española de Salud Pública. No. 74., 2000.
- GENTILI, P. EDUCAÇÃO (Verbetes). In: SADER, E.; JINKINGS, I (orgs). **Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. LPP/Boitempo, 2006.
- MURILLO, Javier. **Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: Sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional**. In **Revista PRELAC. Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe, n. 1/Junho, 2005**.
- OREALC / UNESCO. **Condiciones de trabajo y salud docente**. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. OREALC / UNESCO: Santiago de Chile, Chile, 2005.

ORELAC/UNESCO. **Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.** Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, Santiago, 2007.

PREAL. **Ficando para Trás: um Boletim da Educação.** Santiago do Chile: PREAL, 2002.

UNESCO. **Una mirada al interior de las escuelas primarias- Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación,** Instituto de Estadística de la UNESCO: Montreal, 2008

UNESCO/COLEGIO DE PROFESSORES. **Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Análisis comparado de seis países latinoamericanos y estudio de caso en Chile.** (<<http://200.27.90.155/index.php?option=content&task=view&id=276>> Acesso em 12 de dezembro 2008)

UNESCO/OREAL. **Informes Educación para Todos. Foro Mundial sobre Educación,** 2000. ([http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/home\\_esp.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/home_esp.html), acesso 15 de Janeiro 2009)

Vaillant, Denise. **Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.** PREAL, documentos n° 31. Santiago do Chile, PREAL, 2004.

VAILLANT, Denise. Reformas Educacionais e o papel dos docentes. In **Revista PRELAC. Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe**, n. 1/Junho, 2005.

CHILE. **Análisis del Sistema Escolar desde la Perspectiva de Género 2006 – 2007:** Actores del sistema. Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Chile, 2008. (<http://www.oei.es/pdf2/analisis-sistema-escolar-perspectiva-genero.pdf>, Acesso 12 de janeiro de 2009)

ANED (ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA). **Boletín mensual de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay.** División de Investigación, Evaluación y Estadística/Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Número, 5, Año 2008

CETERA - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. **Programa Nacional de Seguridad y Riesgos en la Escuela. Buenos Aires: CETERA, 2005.** (<<http://www.ctera.org.ar/item-info-tematica.shtml?x=58226>> Acesso, 7 de fevereiro, 2009)