

Autora: Ana Maria Vergne de Morais Oliveira

Becaria de CAPES/MEC- Brasil/Prof<sup>a</sup> de la Universidad Federal de Alagoas

Alumna del Programa de Doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación/Universidad de Valencia

Los profesores de primaria en Brasil: Su perfil y sus condiciones generales de trabajo

### **Presentación**

El acceso a la educación escolar y la mejora de la calidad de la educación tienen ocupado, en las últimas décadas, un importante papel en el ámbito de las políticas sociales de la mayoría de los países del mundo. La afirmación de la educación como un derecho y su efectivo desarrollo como política, impone definir lo que es o no prioritario. Una de las cuestiones que tiene ocupado un espacio significativo en este ámbito, es la importancia de la inversión en el profesorado, como una variable que puede ejercer cambios profundos en la calidad de la educación. Datos del informe PISA 2000(MECD/OCDE) indican que “la existencia de un mayor número de profesores con titulación universitaria está asociada con mejores resultados de los alumnos”(p. 30). No es difícil comprender porque los profesores, su formación o sus condiciones de trabajo tienen ocupado un lugar central en la discusión sobre la mejora de la calidad de la educación. MARCHESI (2004) ofrece algunas ideas relacionadas con la tarea de los profesores y la influencia de las demandas sociales en torno de la escuela, demandas estas que están en constante cambio. De esta manera, en el citado trabajo, el autor afirma que los profesores “deben conocer la sociedad y sus cambios pero también las características de las nuevas generaciones de alumnos. Y han de ser los mediadores entre una cultura en permanente transformación y unos aprendices que se enfrentan a ella con intereses y visiones diferentes” (p. 03). Construir las respuestas para esas necesidades de los profesores y de la escuela está en el centro de las políticas educativas.

Uno de los cambios más intensos en este proceso de redefinición del papel del profesor y de la escuela, fue el hecho de que la escuela no puede ser considerada la única “agencia” socializadora ni dueña del conocimiento y de la información, ni tampoco de las formas de hacerlos “circular”. Lo mismo autor nos ayuda a entender porque: “Es preciso, al mismo tiempo, considerar que el aprendizaje de los alumnos se produce en gran medida fuera de las horas lectivas de la escuela. Conectar su trabajo en

el aula con la experiencia diaria y facilitar la colaboración de otros agentes educativos, especialmente los padres, se convierte en una tarea imprescindible si se quiere evitar el riesgo de un aprendizaje aislado, descontextualizado y reducido” (p. 04). Afirmar la importancia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y discutir las proximidades o distancias entre los ideales de perfil docente o de sus condiciones de trabajo y los perfiles y condiciones reales, son referencias esenciales en este trabajo. Es nuestro objetivo identificar los rasgos característicos de los profesores/maestros de primaria en Brasil, esto porque creemos que es en las etapas de Infantil y Primaria que los niños y niñas construyen las bases para continuar progresando en su proceso de aprendizaje, sin dejar de reconocer las especificidades de estos niveles de enseñanza. Es importante considerar que en Brasil la educación primaria se refiere a la enseñanza de los niños entre los 7 y 10 años.

Para la consecución del presente trabajo se ha elegido como variables, datos relacionados a la cantidad de profesores, a la edad de los mismos y a la predominancia de género entre los profesores de primaria. Se ha observado también los niveles de formación y las condiciones generales de trabajo (datos referentes a la ratio; infraestructura de las escuelas; carga horaria de trabajo y retribuciones/planes de carrera o estatutos). A partir de la presentación contrastada de estos datos, se hace algunas consideraciones que indican algunos puntos débiles y las perspectivas en el ámbito del profesorado de primaria y sus condiciones de trabajo. Se ha buscado como fuentes, documentos oficiales del gobierno de Brasil, producidos en general por sus centros de investigación, estadísticas y evaluación de la educación. Bien como textos de legislación educativa.

## **1.0. Los profesores/maestros de primaria en Brasil: cantidad, edad y predominancia de género**

En Brasil los datos sobre el número de profesores de primaria<sup>1</sup> indican que tenemos un total aproximado de 810 mil maestros, de los cuales 702 mil están trabajando en centros de enseñanza pública y 108 mil en centros privados.

En lo que se refiere a la cuestión de género y edad, en Brasil los datos disponibles indican que los profesores brasileños, en general, tienen – en media – 38 años. Del total de profesores 81,5% son mujeres y 18,5% son hombres<sup>2</sup>. Hay quienes asocian los bajos sueldos de los profesores al hecho de que estos sean, en su mayoría, mujeres: “en la

---

<sup>1</sup> Fuente: MEC/INEP 2002

<sup>2</sup> UNESCO (2004): “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que desejam.”

educación básica, por ejemplo, 83% de los profesionales de la educación son mujeres. La entrada/ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo – y el primero mercado que ellas asumieron fue el de la educación – fue comprendida/o como una extensión del trabajo del hogar, como complemento y no como sustento de la familia”<sup>3</sup>. Se puede pensar, a partir de ese hecho, que por ello también, históricamente, sea tan difícil la lucha por la profesionalización de la carrera docente, una vez que en sus orígenes en Brasil, se veía la profesión como más un “que hacer” de amas de casa y no como una profesión que exige, para su ejercicio, algunos grados o niveles de especialización y mucha dedicación.

Los datos a los cuales tenemos acceso<sup>4</sup> demuestran que, a pesar de que las mujeres sean la mayoría en la docencia en Brasil, la proporción de mujeres se va disminuyendo progresivamente, conforme la serie va aumentando. En las series iniciales de primaria las maestras representan hasta un 90% del total de profesores y en los últimos años de la enseñanza media, no ultrapasan los 45%. Lo mismo se observa en relación a la enseñanza de las matemáticas, ocurriendo incluso una inversión de los porcentajes en la última etapa de la enseñanza media/secundaria (15-17 años). Ese dato puede indicar que, como en las etapas finales de la enseñanza fundamental (11-14 años) y en el nivel de la enseñanza secundaria (15-17 años) se exige, exclusivamente, el nivel superior de formación, haya una parcela importante de mujeres que, todavía no lograron alcanzarlo, permaneciendo en la docencia primaria (hay que considerar también la hipótesis de que permanezcan en la docencia primaria por que así lo desean). Los datos demuestran que la cuestión de género necesita ser acogida como una variable importante en el desarrollo de políticas públicas en el ámbito de la educación y en los estudios desarrollados en Brasil.

## **2.0. Niveles de formación de los profesores/maestros de primaria**

En Brasil, hasta comienzos de la década de los 90, se permitía ejercer la docencia en los años iniciales de la enseñanza fundamental/primaria (7-10 años) a todos aquellos profesores que tuviesen cumplido el nivel medio de formación (a través de los cursos de magisterio en nivel medio). A partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96), la formación en nivel medio pasó a ser considerada la mínima exigida para la docencia en primaria y la formación en nivel

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida por Juçara Vieira (Presidente de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación) a la revista “Educação” (edición 86 – junio 2004) Para acceder a más informaciones:

<http://www.revistaeducacao.com.br/>

<sup>4</sup> Fuente: MEC/INEP (SAEB 2001)

superior (en los cursos de Licenciatura en Pedagogía) pasa a ser la recomendada para la docencia en esta etapa. Ello hizo con que, desde entonces, los profesores que aún no tenían la formación superior, fuesen ingresando en los cursos de Licenciatura en Pedagogía – que en Brasil forman para la docencia en Primaria y en las Escuelas de Formación de Profesores en nivel medio – y, poco a poco alcanzando la formación recomendada por Ley. Lo que ocurre es que ese es un proceso en plena marcha, quedando en los días de hoy aún un porcentaje importante de profesores sin formación superior, actuando como docentes. Veamos:

**Porcentaje de funciones docentes que actúan en la enseñanza fundamental de (1ª a 4ª series por grado de formación (años de 1991 y 2002)**

| BRASIL | ANO  | GRADO DE FORMACIÓN   |             |             |             |                          |
|--------|------|----------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------|
|        |      | HASTA EL FUNDAMENTAL | MEDIO       |             | SUPERIOR    |                          |
|        |      |                      | CON MAGIST. | SIN MAGIST. | SIN LICENC. | CON LICENC. <sup>5</sup> |
|        | 1991 | 17,4                 | 57,7        | 5,7         | 0,9         | 18,3                     |
|        | 2002 | 2,8                  | 64,0        | 2,9         | 3,9         | 26,4                     |

Fuente: MEC/INEP 2003 (Tabla 11- p. 24)

Lo que se puede observar es que en los últimos 11 años un proceso de mejora de los niveles de formación de los profesores de primaria, especialmente de primaria porque siempre ha sido el nivel con mayores problemas en este ámbito. El avance de las discusiones sobre la importancia de las etapas de Educación Infantil y Primaria como momentos de importantes aprendizajes y de construcción de las bases de la capacidad de continuar aprendiendo al largo de la vida, fue poniendo en evidencia la necesidad de invertir en políticas de formación del profesorado en este nivel. El país ha pasado por ese proceso al largo de esos 11 años, pero aún queda mucho que hacer, especialmente en lo que se refiere a la disminución de las disparidades entre los niveles de formación de los profesores en las diferentes regiones del país y entre las zonas urbana y rural. Veamos.

**Enseñanza Fundamental 1ª a 4ª series – Porcentaje de funciones docentes por grado de formación y localización – Brasil y regiones – 2002**

| Unidad geográfica | Porcentaje de docentes por grado de formación |       |                |       |                   |       |
|-------------------|---|-------|----------------|-------|-------------------|-------|
|                   | Hasta el fundamental                          |       | Medio completo |       | Superior completo |       |
|                   | Urbana  | Rural | Urbana         | Rural | Urbana            | Rural |
| <b>Brasil</b>     | 0,8   | 8,3   | 61,1           | 82,9  | 38,1              | 8,8   |
| <b>Nordeste</b>   | 1,5   | 9,8   | 76,3           | 84,7  | 22,1              | 5,4   |
| <b>Sur</b>        | 0,5   | 3,7   | 48,8           | 73,5  | 50,6              | 22,8  |

Fuente: MEC/INEP 2003 (Tabla 21-p. 29)

<sup>5</sup> Tener la titulación de Licenciado en Brasil siempre va a significar obtener la titulación de docente en alguna de las áreas de conocimiento (Historia, Geografía, Letras, Matemáticas, entre otras).

La realidad en el ámbito del nivel de formación de los profesores de primaria en Brasil puede ser bastante diversa (y adversa) se comparamos los datos<sup>6</sup> referentes a las diferentes regiones y la zona rural con la zona urbana. El medio rural de las regiones Norte y Nordeste, históricamente, fueron puestas al margen de las políticas sociales más amplias o en el ámbito de la educación. En estos últimos 11 años se empieza a alcanzar niveles menos intensos de desigualdad, ampliando la atención escolar en las etapas de la enseñanza fundamental. Todavía hay un 2,8% de profesores de primaria que poseen apenas la formación en el nivel fundamental, lo que pone a los mismos en un nivel de formación muy cercano al de sus alumnos. A pesar del crecimiento observado (de 18,3 para 26,4%) entre los años de 1991 y 2002 del porcentaje de profesores con licenciatura, aún tenemos la mayoría de los profesores de primaria (64,0%) apenas con el nivel medio de formación.

### **3.0. Condiciones generales de trabajo**

#### **3.1. Carga horaria de trabajo**

En Brasil existen algunas Leyes que pueden servir de referencia para la cuestión de la carga horaria de trabajo docente, pero las determinaciones nacionales ofrecen parámetros mínimos que deben ser desarrollados por cada administración en los Estados y Municipios que componen el país. Una de las leyes más importantes en este ámbito es la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96) que determina, en su Artículo 67 que los sistemas de enseñanza tendrán que promover la valorización de los profesionales de la educación, garantizando – a partir de los estatutos y planes de carrera del magisterio público – entre otras cosas: el piso salarial profesional; período reservado a estudios, planeamiento y evaluación, incluido en la carga horaria de trabajo.

Después de la promulgación de la LDBEN, se ha publicado la Resolución nº 3, de 8 de octubre de 1997, que fija Directrices para el Nuevo Plan de Carrera y de Remuneración para el Magisterio de los Estados, Distrito Federal y de los Municipios. En esta Resolución – en su Artículo 6, cuarto inciso – se determina lo siguiente: “La jornada de trabajo de los docentes podrá ser de hasta 40 horas e incluirá una parte de horas de clase y otra de actividades, estas últimas correspondiendo a un porcentaje entre 20% a 25% del total de la jornada, consideradas como horas de actividades aquellas destinadas a la preparación y evaluación del trabajo didáctico, a la colaboración con la administración de la escuela, a las reuniones pedagógicas, a la articulación con la

---

comunidad y al perfeccionamiento profesional, de acuerdo con la propuesta pedagógica de cada escuela.” Se puede poner en destaque, a partir de la lectura de esa parte de la Resolución en cuestión, la importancia dada – en tesis – a la preservación de un tiempo del profesor para otras actividades que no sean las docentes/de clase. Si nos detuviéramos en el porcentaje de tiempo que se indica que se debe dedicar a estas otras actividades (un 20% a 25% de las 40 horas máximas de trabajo semanal) íbamos a percibir que ello significa el total de 8 horas semanales. No es difícil imaginar, para quien sea profesor, que no es posible hacer mucho en 8 horas de trabajo, distribuidas al largo de una semana, aún más cuando la naturaleza de las actividades propuestas para ese tiempo es muy compleja (preparación y evaluación del trabajo didáctico; colaboración con la administración de la escuela; reuniones pedagógicas; articulación con la comunidad y perfeccionamiento profesional). Pero, bien, que esté llevado en consideración en texto legal, ya es un gran avance, aún más que se puede comprender el carácter flexible de la Resolución y la subentendida posibilidad de ajustes por cada escuela o sistema de enseñanza.

Las dos Leyes mencionadas anteriormente presentan algunas indicaciones que deben ser desarrolladas por los Estados y Municipios del país. Pasados los más de 8 años de promulgación/publicación de la referida Ley y Resolución, aún existen, principalmente municipios, que no pusieron en práctica las recomendaciones legales y que siguen sin elaborar los Planes de Carrera y Estatutos en conformidad con lo que se recomienda por Ley. En muchos de los municipios<sup>7</sup> de Brasil – en especial los más pequeños – la situación es más compleja, porque, con una situación presupuestaria poco favorable, tienen mucha dificultad de poner en práctica todas las recomendaciones legales, no solamente en lo que se refiere a la carga horaria de trabajo docente o a las retribuciones de los profesores, pero a todo lo que es necesario hacer para garantizar estos cambios. Esta es una situación demasiado compleja, especialmente en el contexto brasileño en que, muchas veces la educación no se encuentra entre las prioridades de las administraciones públicas.

A partir, de lo que se tiene definido en Ley, se puede hacer un contraste entre estas definiciones y los datos reales sobre la cuestión de la carga horaria de trabajo de los profesores en Brasil. En estudio realizado por el SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica-2001) se afirma que la mayoría de los docentes tiene carga horaria semanal superior a 20 horas, lo que puede indicar que no se está superando el límite máximo determinado por ley. Los mayores problemas parecen estar ubicados en los

---

<sup>7</sup> En Brasil son los municipios los responsables por la enseñanza primaria, debiendo los mismos garantizar el ofrecimiento de la enseñanza en este nivel, aún que reciba apoyo de la Unión.

años finales de la enseñanza fundamental (11-14 años) y en la enseñanza media (15-17 años), en los cuales trabajan los profesores licenciados en áreas específicas (Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, entre otras).

Como se comentaba anteriormente, es posible ver que hay diferencias de realidad entre regiones y entre series en una misma región. En lo que se refiere a los profesores de primaria – aquí representados por los datos referentes a la 4ª serie de la enseñanza fundamental – se puede ver que a pesar del mayor porcentaje de profesores (42,2%/Lengua Portuguesa y 42,6%/Matemáticas–Datos de Brasil) estar ubicado en la carga horaria de hasta 20 horas, hay un porcentaje importante de profesores de primaria asumiendo la carga horaria máxima de trabajo recomendado por Ley, especialmente se consideramos los porcentajes individuales de cada región aquí ejemplificada.

### 3.2. Ratio en la enseñanza primaria

En Brasil los datos de los cuales se dispone, indican lo siguiente:

**Numero medio de alumnos por aula según el tipo de centro y los niveles de enseñanza – 2002**

| Nivel de Enseñanza     | Numero medio de alumnos por aula |         |         |
|------------------------|----------------------------------|---------|---------|
|                        | Brasil                           |         |         |
|                        | Total                            | Público | Privado |
| Guardería <sup>8</sup> | 17,8                             | 21,1    | 14,1    |
| Pré-escuela            | 21,1                             | 24,2    | 15,5    |
| Ens. Fund. 1ª a 4ª     | 26,3                             | 27,9    | 18,6    |

Fuente: MEC/INEP

Como es posible ver, hay una importante diferencia en la ratio observada en los centros privados y en los centros públicos. Ello, añadido a otros aspectos de la realidad del sector privado de la educación en Brasil, hace menos atractivos los centros públicos. Se puede ver también que la ratio más alta se encuentra en las etapas finales de la enseñanza fundamental (11-14 años) y en la enseñanza media (15-17 años). Este es un fenómeno fácil de comprender. Hasta la década de los 90 había una gran parcela de niñas y niños entre los 3-10 años de edad sin acceso a la escuela. A partir de estas fechas – por cuenta de un movimiento amplio y mundial de lucha por el derecho a la educación, que se hizo sentir también y principalmente en los países en desarrollo y también por cuenta de una presión y demanda social por educación – se promovió por toda la década de los 90 y hasta hoy, un proceso de expansión de la escolarización de esta parcela de niños y niñas. Pasados estos años, ya se ha alcanzado casi el 100% de la escolarización de alumnos en edad de cursar la Educación Primaria. Lo que ocurre es que aquellos niños que fueron avanzando, al largo de estos años, a los niveles

<sup>8</sup> En Brasil el nivel de la Educación Infantil está comprendido entre los años de 0 a 6. Los 3 primeros años ocurren en las Creches (guarderías) y los 3 siguientes en la Pre-escuela.

posteriores de la enseñanza, hoy se encuentran en la enseñanza media (15-17 años), lo que tiene provocado un aumento del número de alumnos en esta etapa. Pero, en general, se puede considerar alta la ratio presentada en todos los niveles de la educación en Brasil. A ese respecto hay una reflexión presentada en el ya citado documento “Estadísticas de los profesores en Brasil” (2003): “En el mismo sentido los indicadores confirman también una elevada relación alumno por aula. Constatase que más del 15% de las turmas de las series iniciales de la enseñanza fundamental poseen más de 30 alumnos, así como más de la mitad de las turmas de las series finales de este mismo nivel de enseñanza. En la enseñanza media la situación es más crítica: un quinto de las turmas posee más de 40 alumnos.” (p. 48). Estos son datos que, al calcular una media entre los índices alcanzados por cada región o Estado, para se obtener un valor medio del país, no aparecen.

### 3.3. Infraestructura y condiciones generales de las escuelas

En Brasil este es un aspecto que merece la atención, especialmente porque se registra una diferencia – promotora de desigualdades profundas – entre las varias regiones del país. Lo más importante es dejar claro que hay una serie de normativas que intentan organizar la recaudación y posterior redistribución de los recursos, pero a veces, en Brasil eso se torna un tanto más difícil. CARNEIRO (1998)<sup>9</sup> nos ayuda a entender porque: “Queda en evidencia la necesidad de una permanente vigilancia de la sociedad, para el adecuado repase de estos recursos y para su conveniente aplicación. De hecho, cabrá a las Secretarías de Educación de los Estados y del Distrito Federal orientar, parte de estos recursos, a los municipios, para viabilizar acciones en el ámbito de la enseñanza fundamental. Habrá, en consecuencia, necesidad de que se encamine, para fines de aprobación, de legislación estadual específica, fijando criterios y parámetros para la redistribución de los recursos. Fiscalizar recursos públicos, de la recaudación hasta la aplicación, es deber de ciudadanía. Infelizmente, esta práctica es casi nula en la sociedad brasileña.” Las bases legales anteriormente expuestas, permiten avanzar en el sentido de visualizar los datos referentes a la situación de las escuelas, en especial las de primaria, en Brasil.

**Número de establecimientos por nivel de enseñanza según los recursos disponibles en la escuela – Brasil 2002**

| Nivel de Enseñanza       | Total   | Establecimientos con       |      |                         |       |                     |      |            |       |
|--------------------------|---------|----------------------------|------|-------------------------|-------|---------------------|------|------------|-------|
|                          |         | Laboratorio de Informática |      | Laboratorio de Ciencias |       | TV/Vídeo/Parabólica |      | Biblioteca |       |
|                          |         | Bruta                      | %    | Bruta                   | %     | Bruta               | %    | Bruta      | %     |
| 1ª a 4ª serie (Primaria) | 161.189 | 15.619                     | 25,2 | 9.753                   | 15,7% | 22.250              | 31,5 | 38.809     | 60,45 |

<sup>9</sup> “LDB Facil: lectura crítico-reflexiva artigo a artigo”. (p. 154).



Los datos dejan ver con claridad que un número muy importante de escuelas de primaria en Brasil funcionan en condiciones abajo del deseado para un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. De los 161.189 establecimientos de enseñanza primaria, hay 145.570 que no cuentan con la estructura de laboratorios de informática y que por ello no pueden utilizarlo como herramienta/espacio didáctico-pedagógico/o. Son más de 120 mil escuelas de primaria sin biblioteca. Las desigualdades pueden ser aún más profundas si se considera la realidad de las escuelas rurales. Del total de 108.084 establecimientos de primaria en el medio rural de Brasil, sólo un 4,7% cuentan con biblioteca. Con laboratorio de informática y ciencias, sólo un 0,4% y con TV/Vídeo/Parabólica, un 7,8%. Estos datos son preocupantes, principalmente si consideramos que la población infantil que, en general, acude a las escuelas públicas viene de familias pobres. Muchas veces, la escuela es el único lugar donde los niños y niñas pueden tener contacto con libros, periódicos y otros soportes de texto. Si consideramos el contacto con las NTIC's, entonces, la situación es aún más desfavorable para estos niños y niñas, porque si la escuela no les ofrece este contacto, la posibilidad de que lo tenga en su hogar, es más remota todavía.

Si comparamos la realidad de los diferentes tipos de centro, se observa lo siguiente:

**Porcentaje de funciones docentes según la infraestructura disponible en la escuela y los tipos de centro - 2002**

| Infraestructura Disponible | Brasil           |                  |
|----------------------------|------------------|------------------|
|                            | Centros Públicos | Centros Privados |
| <b>Biblioteca</b>          | 54,9             | 79,7             |
| <b>Lab. de Informática</b> | 25,9             | 64,2             |
| <b>Lab. De Ciencias</b>    | 19,5             | 46,2             |
| <b>Cuadra Deportiva</b>    | 51,6             | 67,0             |
| <b>Aula para TV/Vídeo</b>  | 37,6             | 63,2             |
| <b>Microordenadores</b>    | 62,6             | 88,5             |
| <b>Acceso a Internet</b>   | 27,0             | 65,9             |
| <b>TV/Vídeo/Parabólica</b> | 64,7             | 24,2             |

Fuente: MEC/INEP

Aunque se reconozca que el ofrecimiento de todos los recursos o infraestructuras anteriormente mencionadas no sea garantía de una educación de calidad, las diferencias existentes en los distintos tipos de centro escolar pueden significar para los alumnos y profesores de las escuelas públicas de Brasil una gran desventaja en la caminata hacia el aprendizaje, especialmente por las razones que mencionamos anteriormente y que se refieren a la origen socioeconómica de estos alumnos.

### **3.4. Retribuciones, Planes de Carrera y Estatutos**

En Brasil, de acuerdo con lo que establece la LDBEN 9394/96, se afirma – en el Título VI (De los profesionales de la educación), en su Artículo 67 – entre otras cosas, lo siguiente: “Los sistemas de enseñanza promoverán la valorización de los profesionales de la educación, asegurándoles, incluso en los términos de los estatutos y de los planes de carrera del magisterio público: Inciso III. Piso salarial profesional; Inciso V. Período reservado a estudios, planeamiento y evaluación, incluido en la carga horaria de trabajo y Inciso VI. Condiciones adecuadas de trabajo”. Estos 3 puntos, si respectados, podrán garantizar el desarrollo de la función docente en mejores condiciones.

Otro texto legal que también puede servirnos de referencia es la Ley de Creación del FUNDEF (Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio/Ley n° 9.424, de 24 de diciembre de 1996) que, en su Artículo 7° determina lo siguiente: “Los recursos del Fondo, incluida la complementación de la Unión, cuando sea el caso, serán utilizados pelos Estados, Distrito federal y Municipios, asegurados, por lo menos, 60% para la remuneración de los profesionales del magisterio, en efectivo ejercicio de sus actividades en la enseñanza pública.” En el Artículo 9° de la misma Ley se afirma lo siguiente: “Los Estados, el Distrito Federal y los Municipios deberán, en el plazo de seis meses de vigencia de esta Ley, disponer de nuevo Plan de Carrera y Remuneración del Magisterio, de modo a asegurar: I. La remuneración condigna de los profesores de la enseñanza fundamental pública, en efectivo ejercicio del magisterio; II. El estímulo al trabajo en aula de clase; III. La mejora de la calidad de la enseñanza”.

Se puede aún, hacer referencia a la ya citada Resolución N° 3, de 8 de octubre de 1997 (Que Fija Directrices para el Nuevo Plan de Carrera y de Remuneración para el Magisterio de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios), en la cual se define lo siguiente: “Artículo 6°. Inciso V: la remuneración de los docentes contemplará niveles de titulación, sin que la atribuida a los de diploma de Licenciatura ultrapase en más del 50% a la que se destina a los formados en nivel medio”. La resolución indica que debe haber una diferenciación en las retribuciones, de acuerdo con la titulación del profesor, pero, para evitar que esta diferenciación genere situaciones de demasiado privilegio para unos y desvalorización de otros, determina un porcentaje máximo para la misma. En el Artículo 7° se define la necesidad de fijar como referencia para el calculo de las retribuciones de los profesores el coste medio alumno-año de cada sistema estadual o municipal. A partir de esta referencia, son sugeridos una serie de cálculos, considerando

también la carga horaria de trabajo y la relación alumno-profesor. Lo que importa, de momento, es afirmar que existen algunas directrices comunes que deben ser respetadas en todo el territorio nacional y que deberían ser reflejadas en los Planes de Carrera y en los Estatutos Estaduales, del Distrito Federal y Municipales, pero, como ya mencionamos anteriormente, para los municipios pequeños de Brasil, cumplir todas las determinaciones legales, casi siempre es un poco difícil, por cuenta de sus bajos presupuestos. La situación es también compleja, porque se vivió en Brasil, muchas décadas de negligencia con la educación y, en los últimos 10 años hasta los días de hoy, se intenta corregir las consecuencias de este “pasado”. Con la aprobación del FUNDEF, algunas dificultades fueran reducidas, pero muchos problemas persisten, como es posible observar en los datos referentes a los rendimientos de los profesores cuando comparados a los rendimientos de otras ocupaciones. De acuerdo con los datos, los sueldos de los profesores de la Enseñanza Fundamental (7-14 años) están entre los más bajos de los distintos niveles de enseñanza. Los datos de 2001 dejan ver con claridad las desigualdades existentes entre los niveles de enseñanza y en comparación con otras profesiones más bien valoradas en la sociedad:

**Rendimiento medio mensual y número de profesionales por tipo de profesión en Brasil – 2001 (En Reales R\$ 1,00)1**

| Tipo de profesionales       | Nº de profesionales en Brasil | Rendimiento medio mensual |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Profesor de la Ed. Infantil | 201.232                       | 422,78                    |
| Profesor de Primaria        | 881.623                       | 461,67                    |
| Profesor de 5ª a 8ª series  | 521.268                       | 599,85                    |
| Profesor del Nivel Medio    | 348.831                       | 866,23                    |
| Profesor del Nivel Superior | 136.977                       | 2.565,47                  |
| Médico                      | 257.414                       | 2.973,06                  |
| Juez                        | 10.036                        | 8.320,70                  |

Fuente: PNAD – 2001 Nota (1): Valor en R\$ (reales) de septiembre de 2001

Los valores salariales presentados anteriormente sirven para que se vea el nivel de diferencia entre los sueldos cobrados por los profesores, en especial los de Primaria, y los sueldos de otros niveles de enseñanza o de otras profesiones. Lo que se observa, por ejemplo, es que profesionales que poseen el mismo nivel de formación – como por ejemplo profesor del Nivel Medio y Juez – llegan a cobrar sueldos tan diferentes. Para que se tenga una idea más clara del nivel salarial de los profesores en Brasil, se puede acudir a los datos ofrecidos por uno estudio de UNESCO – divulgado en el año 2002<sup>10</sup>. De acuerdo con estos datos, en Brasil el sueldo anual medio de los profesores de Primaria es de US\$ 4.818. El país se situaba, en el año analizado por UNESCO, por debajo de sus vecinos, como por ejemplo Uruguay (US\$ 9.842) o Argentina (US\$

<sup>10</sup> Periódico Folha de Sao Paulo, 08/10/2002. “Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor”. Artículo de Antonio Gois.

9.857) y mucho por abajo de la media de países desarrollados como Suiza (US\$ 33.209). El grave problema de las desigualdades regionales, también se refleja en los sueldos de los profesores. Veamos los datos:

**Rendimiento medio por regiones geográficas**

| Tipo de profesional  | Nº de profesionales en Brasil | Rendimiento en cada región |        |          |         |        |              |
|----------------------|-------------------------------|----------------------------|--------|----------|---------|--------|--------------|
|                      |                               | Brasil                     | Norte  | Nordeste | Sudeste | Sur    | Centro-oeste |
| Profesor de Primaria | 881.623                       | 461,67                     | 443,17 | 293,18   | 599,19  | 552,72 | 567,38       |

Fuente: PNAD – 2001.

Como se puede ver, la reducción de las desigualdades regionales es fundamental. Si se pretende atraer, seleccionar, formar y retener los buenos profesionales en el magisterio público, es urgente desarrollar una política progresiva y consistente de mejora salarial. Dicha reivindicación se hace presente en la lucha de los profesores brasileños desde mucho tiempo y, infelizmente, poco se ha avanzado en esta cuestión.

#### **4.0. Algunas consideraciones de carácter conclusivo**

En primer lugar es importante apuntar como algo positivo el alcance de un nivel de escolarización casi en 100% en la etapa de primaria, aunque Brasil – por una serie de razones histórico-estructurales – lo tenga alcanzado hace poco tiempo. Este hecho no debe significar que estamos en condiciones de acomodarnos, una vez que habiendo resuelto la cuestión de la cantidad de oferta, permanece la constante discusión sobre la calidad de la misma. Con relación a esta calidad, parece haber una falta de sintonía entre la comprensión de los gobiernos de lo que puede promover el alcance de esa calidad – los medios, los caminos, las estrategias, los recursos – y la comprensión de los profesores. Es posible que se tenga que aprender a oír más a los profesores y reconocer de hecho que sus órganos representativos pueden contribuir con la identificación de los puntos débiles de las reformas educativas promovidas hasta entonces.

En lo que se refiere a los niveles de formación del profesorado de Primaria, como ya mencionamos anteriormente, en Brasil los problemas en este ámbito son muchos. Se reconoce algunos esfuerzos gubernamentales (Unión, Estados y Municipios), especialmente en los últimos 10 años, en el sentido de ampliar las ofertas de cursos de formación en Nivel Superior para los profesores que todavía no alcanzaron este nivel de formación.

La cuestión de la Carga Horaria de Trabajo de los maestros en Brasil, es un tema que en lo cual se puede afirmar que existen buenas bases comunes recomendadas en

Ley. Hay una preocupación en dejar clara la importancia de la reserva de un porcentaje del tiempo de trabajo para los estudios y perfeccionamiento, pero, conforme fue posible identificar, ese tiempo parece poco, no ultrapasando el total de 8 horas distribuidas al largo de una semana de trabajo. En Brasil la carga horaria de trabajo semanal suele quedarse entre las 40 horas. Un gran reto en este ámbito es la reducción del tiempo de docencia en aula, para que ese tiempo sea mejor aprovechado en el perfeccionamiento docente. Es evidente, portanto que se tendría que invertir en la contratación de más profesores y también en la reducción, cuando sea el caso, de la ratio, un otro punto aquí retratado y que merece atención especial. El número de alumnos por profesor en Primaria está entre los más altos (27,9) y, diferentemente de la realidad de otros países, los centros públicos, cuando comparados con los centros privados, presentan siempre índices más altos de ratio. Queda, entretanto, el reto de alcanzar niveles de ratio más bajos en la etapa de la enseñanza secundaria.

Con relación a la infraestructura y condiciones generales de los centros escolares, un gran problema permanece sin solución definitiva en Brasil, que es la desigualdad entre las condiciones de las escuelas – observada entre las diferentes regiones del país, entre los centros públicos y privados y entre las zonas urbana y rural. La reducción de estas desigualdades es urgente, o se estará corriendo el riesgo de perpetuar el carácter dual que siempre marcó la educación en Brasil. De esta forma, tendremos siempre una escuela pública que ofrece una enseñanza de baja calidad para los pobres y una escuela privada – bien equipada, con profesores más bien preparados y con mejores sueldos – para los hijos de las clases media y alta.

En lo que se refiere a las retribuciones, estatutos y planes de carrera, lo que intentamos hacer fue identificar el grado de madurez de la legislación educativa en este aspecto en y alguna caracterización de la realidad brasileña. De esa forma, se puede concluir que en Brasil hay un conjunto de indicativos legales que sirven de base para los Estados y Municipios en Brasil. Un problema que necesitamos afrontar y construir las estrategias de afrontamiento, es la cuestión de las diferencias existentes internamente – sea entre estados o entre comunidades autónomas – en lo que se refiere a las retribuciones. Brasil aún tiene que intentar alcanzar los promedios de algunos de sus colegas de Latinoamérica, con mejores índices en este ámbito.

Si es cierto que en mejores condiciones de trabajo los profesores tienden a ser mejores profesionales – lo que parece valer para cualquier profesional – la mejoría de las retribuciones, seguramente, se afirma como un estímulo para desear ingresar en esta profesión, y permanecer en ella. Otros aspectos como el estímulo a la formación

permanente – alcanzando incluso los niveles de postgrado – o la inversión en mejora de los centros escolares son también aliados en la lucha por una educación de calidad. El gobierno de Brasil dispone de datos suficientes para, a partir de ellos, diseñar nuevas políticas educativas, más acogedoras de las necesidades reales de los profesores, sus alumnos y la comunidad, de forma que la escuela no continúe constituyendo en un espacio a más de profundización de las desigualdades sociales.

## **BIBLIOGRAFIA Y PÁGINAS WEB CONSULTADAS**

BRASIL.: Ley nº 9294, de 24 de dezembro de 1996. Dispoe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental y da Valorização do Magisterio (FUNDEF). Brasilia/Brasil. 1996

CARNEIRO, Moaci Alves.: LDB Fácil: leitura crítico-reflexiva artigo a artigo – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Camara de Educação Básica).: Resolução Nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magisterio dos Estados, do Distrito Federal e dos Municipios.

GOIS, Antonio.: Periódico Folha de Sao Paulo, de 08/10/2002. “Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor”. <http://www.folha.com.br/>

MARCHESI, Alvaro & PÉREZ, E. M<sup>a</sup>.: La situación profesional de los docentes. Estudio Patrocinado por Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Trabajo de campo realizado por Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo/IDEA. Febrero 2004. <http://www.fuhem.es>

MEC/INEP (Ministerio de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).: Estatísticas dos professores no Brasil. 2003.

\_\_\_\_\_.: Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica 2002. 2003.

OCDE.: Atraer, seleccionar, formar y retener profesores de calidad en España. 2003.

OCDE/MECD/INCE.: Conocimientos y Destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000. Educación y Destrezas. Resumen de resultados. 2001.

INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministerio de Educação e Cultura).: <http://www.inep.gov.br>

MEC-Brasil.: <http://www.mec.gov.br>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).: <http://www.oecd.org>

PISA (Proyecto para la Evaluación Internacional de los Alumnos – Proyecto PISA).: <http://www.pisa.oecd.org>

REVISTA EDUCAÇÃO.: <http://www.revistaeducacao.com.br>