

Existen riesgos para el País con la desvalorización profesional

GILMAR SOARES FERREIRA*

*¡Hay que cuidar el brote,
Para que la vida nos de flores... y frutos!*
(Milton Nascimento)

RESUMEN: Este artículo habla de la valorización profesional, resultado de la aplicación de varios factores interconectados, que forman la base del profesionalismo del educador brasileño. Centrado en el horizonte del aprendizaje, muestra los desafíos que deben enfrentar los entes federados, los profesionales y la sociedad, a partir de mejores condiciones de trabajo para los profesionales de la educación.

Palabras clave: Aprendizaje. Valorización profesional. Carrera. Formación. Condiciones de trabajo.

Introducción

Hablar y escribir sobre valorización de los profesionales de la educación es tocar en cuestiones directamente referentes a la dignidad del profesional, sea profesor o empleado de escuela, y a su enorme desafío de ser una presencia significativa en la vida de millones de estudiantes y sus familias.

La valorización de los profesionales de la educación fue, es y continúa siendo un tema central de la educación escolar pública, como prevé la Constitución Federal (CF) de 1988. El propio art. 206, inciso V, de la CF incluye un conjunto de factores que nos

* Licenciado en Filosofía con Especialización en Pedagogía. Profesor efectivo de la red estatal de enseñanza del Estado de Mato Grosso, Secretario de formación de la CNTE y miembro de los Consejos del Fundeb Nacional y estatal y Consejo Técnico Científico de Educación Básica (CTC-EB) de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (Capes). Mato Grosso/MT Brasil.
E-mail: <gilmarsoares.ferreira@gmail.com>.

ofrecen la posibilidad de diseñar una educación y una escuela de horario completo, casi la única salida para interponer un recurso urgente en la trayectoria de una escuela pública que no puede enseñar adecuadamente y proporcionar a los estudiantes las condiciones reales de introducción al mundo y la transformación de la realidad.

Hay una mirada especial: la mirada “de” y “sobre” el aprendizaje. Cuando hablamos de aprendizaje, entendido como posibilidad real de lectura e interpretación del mundo, sus códigos, signos y significados (FREIRE, 1996), hay factores fundamentales para que este ocurra, y algunos de los más importantes son las condiciones para que los profesionales desarrollen satisfactoriamente su trabajo.

La valorización de los profesionales de la educación abarca formación, carrera, jornada, salarios y condiciones de trabajo, o sea, hablar de valorización profesional no es librarse de estos temas, que, con la gestión democrática, componen la base del profesionalismo de los educadores (VIEIRA, 2008), sin los cuales las condiciones para el aprendizaje estarán comprometidas.

Hay que analizar la relación entre la valorización y la relación de la enseñanza y el aprendizaje, para señalar los desafíos actuales del tema. Realizaré el relato y analizaré dos situaciones vividas en el ámbito de mi experiencia de padre y profesional de la educación, pero también como dirigente sindical, que busca comprender las causas y consecuencias de los ínfimos resultados del aprendizaje en nuestras escuelas. El énfasis en los factores que involucran la valorización de los profesionales de la educación revela si tendremos éxito o fracaso en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

La realidad que nos desafía

En la primera situación, el alumno R.D.F. (seis años) cursa el primer año de la enseñanza fundamental en la escuela municipal. En los primeros días de clase, según el relato de la madre, el niño sintió muchas dificultades de enterarse del contenido y de relacionarse, principalmente con la profesora, diferentemente de lo que ocurría en la educación infantil. Ahora era el último a salir del aula, pues no conseguía copiar de la pizarra en el mismo tiempo que los compañeros. En los últimos días, relató la madre, al ver a los compañeros saliendo después de terminar la tarea, R.D.F. tuvo crisis de llanto. En una rápida investigación, la madre observó un salón de clases con más de 30 alumnos; también observó que la profesora llegaba 10 minutos atrasada al salón, ya que tenía otra jornada de trabajo, y todavía frecuentaba un curso de especialización; por eso, debía trasladarse rápidamente de la primera escuela a su casa, después a la segunda escuela y, al final, apurarse también para llegar al curso.

En la segunda situación, un grupo de profesores recién aprobados en concurso público en una red estatal y contratados en una escuela de enseñanza

media innovadora desarrolla un proyecto pedagógico de experiencias de campo en la meteorología, en la medición del tiempo, con aprobación y recursos del órgano central y varios premios en Brasil. Ocurre que el grupo involucrado en el proyecto está en conflicto con el equipo gestor de la escuela, que no acepta las salidas de los alumnos y de los propios profesionales para las clases de campo. Las denuncias son de reprimendas delante de toda la comunidad escolar, amenazas por estar en etapa de prueba y asedio moral. En la denuncia, ya consta una denuncia policial registrada por los educadores. Los profesionales ya pensaron en desistir del proyecto, alegando decepción, por no ver que sus denuncias sean investigadas y por faltarles apoyo en la escuela, principalmente del equipo gestor y el equipo del órgano central.

Muchos otros relatos servirían para explicar el diagnóstico sobre la realidad en la que actúan los profesionales de la educación en las escuelas públicas (CODO, 1999). Cada relato puede llevarnos a entender las dificultades de los profesionales. Para continuar nuestra reflexión y llegar a ellos, es necesario considerar el contexto histórico que rodeó a la educación y la valorización profesional desde el comienzo de la nación.

El contexto histórico

Una primera dificultad está relacionada con nuestro origen: la colonización portuguesa. La negación del derecho a la educación (llevamos 50 años para tener la primera escuela primaria en Brasil) proporcionó la negación de la existencia del profesor, del empleado de la escuela y, por lo tanto, de un proceso de valorización profesional, ya que la escuela no existía (MONLEVADE, 2000).

Los 200 años de la enseñanza jesuita en Brasil establecieron al sacerdote jesuita como profesor y al hermano ayudante como empleado de la educación. A partir de eso, se originó la visión de la actuación del profesor como “misionario”, estableciendo una referencia simbólica para la condición futura del ejercicio profesional (VIEIRA, 2007), que, asociada a otros aspectos condicionantes del periodo, no permitió lograr en la profesión el reconocimiento profesional digno de su sobrevivencia, comenzando por el sueldo.

La era del Marqués de Pombal (MONLEVADE, 2000) dio inicio al tercer proceso político de no valorización profesional de la educación en Brasil, retirando la responsabilidad del poder central (hoy, ente federal) en el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza, delegando la responsabilidad en las provincias y municipalidades (VIEIRA, 2007). De esto derivó todo un proceso de flexibilización de la contratación de mano de obra para la incipiente escuela pública provincial y local, en el que el padrinazgo

político fue la línea maestra de la contratación de personal, lo que subsiste hasta hoy en muchos sistemas educativos estatales y municipales de enseñanza.

Pese a todo un proceso de establecimiento de liceos y escuelas públicas, con significativa valorización de los educadores para atención de una pequeña parte de la población, en los primeros 50 años del siglo pasado, tuvimos en la historia (lo que no es diferente en los días actuales) leyes que afirmaban el deber del Estado de ofrecer educación y de valorizar a sus profesionales, pero con poco peso de concreción en la práctica administrativa de los entes. De hecho, nuestras leyes están compuestas de fundamentos y principios, pero siempre deben tener reglamentaciones y, además, no señalan las fuentes para su subvención financiera; podemos citar como ejemplo la Ley Nº 11.738, de 2008, que instituyó el Piso Salarial Profesional Nacional (PSPN) de los profesores.

Invariablemente, el problema de las leyes es su reglamentación, que ocurre con relativo atraso y se caracteriza por exceso de definiciones, a veces, desvirtuando el principio constitucional. La CF de 1988 es un ejemplo de esa condición; basta observar el objeto principal por el cual se pauta la Conferencia Nacional de Educación (Conae): la institución de un Sistema Nacional de Educación, teniendo como base la reglamentación del art. 23 de la CF, que la población brasileña reclama hace 25 años, pero sin resultado concreto en la educación pública del País.

La noción de profesional

Un tema que nos desafía como concepción es la **noción de profesional de la educación**. La legislación permite una gran confusión: se clasifica solo nominalmente el concepto de profesional de la educación, pero, en general, las políticas de valorización profesional se reducen solamente al magisterio, a los docentes; basta leer la CF, la Ley de Directrices y Bases (LDB) y, ahora, el propio proyecto de ley del Plan Nacional de Educación (PNE) y sus informes. Los errores no son pocos. Constantemente, pese a los esfuerzos de muchos, al abordar el tema de la valorización profesional, nos remitimos a la valorización de los profesores. En las legislaciones y legislaturas, así como en el propio Supremo Tribunal Federal (STF), la confusión de esos términos es frecuente y demuestra el poco cuidado de las autoridades para manejar cuestiones semánticas.

La lucha de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y sus entidades afiliadas se pauta, desde la fundación, en la adopción de políticas de valorización profesional para todos los trabajadores de la escuela. Hemos avanzado en esta cuestión, inclusive con el reconocimiento del Área 21 en el Consejo Nacional de Educación (CNE) y, posteriormente, el de los empleados de escuela como profesionales de la educación en la LDB (Ley Nº 12.014, de 2009). Además, la existencia de un programa de profesionalización de empleados de escuela, denominado Profuncionário, y la

resolución del CNE sobre directrices de carrera para los empleados de escuela revelan avances importantísimos en la superación de esa ambigüedad.

Los problemas adquieren nuevos contornos cuando se trata de la aplicación y del cumplimiento de la legislación sobre valorización profesional en la educación por parte de los entes estatales y municipales. Sin tener asegurada ni siquiera la aplicación del PSPN como referencia en la carrera para los profesores, todavía, en la práctica, en muchos estados y municipios, no ocurre el reconocimiento de los empleados de escuela como profesionales de la educación. Parece que los gestores, por opción, cierran los ojos a las exigencias de la atención de los hijos de la mayoría de la población en la escuela pública. Sin embargo, todos conocen los problemas que afectan a esta escuela, con falta de infraestructura y profesionales efectivos y bien formados; en los planes de campañas electorales, no faltan los destaques que definen a la educación como prioridad. Después de las elecciones, con los vencedores en sus cargos, continúa todo como era antes.

La defensa de la CNTE

Para la CNTE, la valorización profesional comprende carrera, jornada, sueldo y formación (incluida la profesionalización del empleado de escuela), componentes inseparables que forman la base del profesionalismo del educador brasileño (VIEIRA, 2008). Al hablar de estos componentes, estamos hablando de las condiciones de desarrollo profesional de aquellos que, por lo menos cuatro horas por día, dedican su vida a educar/enseñar a los hijos de la mayoría de la población brasileña, en la escuela pública.

Sin una carrera atractiva, jornada y sueldo compatibles con las necesidades humanas y de la profesión y sin las condiciones de resignificación del conocimiento (formación permanente), este tiempo de relación puede adquirir contornos dramáticos y provocar implicaciones sobre la propia condición del profesional de no favorecer a un ambiente escolar para la enseñanza y el aprendizaje en una condición dialéctica y dialógica del “enseñar” y “aprender”, como bien explica Freire (1996).

Vieira (2007, p. 13) es categórica al afirmar que “vivimos en un país en el cual la retórica sobre valorización profesional ha banalizado muchas discusiones.” La verdad de esa afirmación se encuentra en el hecho de que, hace cinco años, conseguimos avanzar en una discusión sobre piso salarial del profesor e tal debate ha servido como motivo para dejar de constituir otras conquistas, como la propia carrera, la jornada y el piso, por la vía judicial.

Desde esta perspectiva, hay mucho que conquistar, considerando que nuestra lucha para la conquista de un piso profesional de los profesores es de 200 años (VIEIRA, 2007). Todavía contamos con todas las trabas de los gestores (gobernadores e intendentes), negando viabilidad a esa conquista, y alimentando la morosidad del juzgamiento

de las diversas acciones en el STF. Los avances en la conquista del piso han sido utilizados para rebajar las diferencias entre los niveles de formación, haciendo que la carrera quede trabada y poco atractiva para quien está en la educación y para quien debería ingresar.

Valorización y formación

En la concepción de la lucha de la CNTE, la formación profesional tiene un espacio importante en el aprendizaje. La actualidad desafía a los espacios de escuela y a los profesionales de la educación. Los profesores y empleados deben estar preparados para dar respuestas al desafío del proceso de enseñanza/aprendizaje en tiempo virtual.

Los alumnos, en su tierna edad, por la acumulación de experiencias en imágenes que traen consigo y por las relaciones que crean en un contexto de mundo urbano, presentan nuevos desafíos a la forma de enseñar tradicional y bancaria en la cual se "formó" la mayoría de los profesionales. Desde el punto de vista de las relaciones, hay nuevos desafíos ante el viejo orden de respeto que imperaba en el campo. O nos preparamos para nuevos niveles de convivencia en las relaciones y en la construcción del conocimiento o viviremos eternamente reclamando, sin notar la "violencia" de una escuela que no ofrece margen de autonomía y/o perspectivas a los estudiantes.

Otro desafío es la relación interdisciplinaria, que exige gran compromiso con la planificación, investigación y evaluación en conjunto. Los profesores y empleados de escuela, por las condiciones a las que están sometidos, no pueden desarrollar el trabajo en conjunto, con varias complicaciones para el desarrollo del proyecto pedagógico. Súmese, aquí, la metodología. Metodología de enseñanza e investigación, en el caso de los profesores específicamente, no son puntos fuertes en la formación de los profesionales en las instituciones formadoras.

Se debe considerar la coyuntura desfavorable, por la institución del libre mercado de facultades en la formación de profesores, oriunda de la ausencia del Estado en la garantía de la formación profesional de los educadores (AGUIAR, 2008; FREITAS, 2008; VIEIRA, 2008). Si consideramos la fragilidad de nuestras etapas de formación docente, el resultado no podría ser otro: los educadores, recién formados, raramente tienen condiciones metodológicas para enseñar, principalmente enseñar aprendiendo, condición para convertir a los alumnos en sujetos del conocimiento, lo que haría que la estadía en nuestras escuelas fuera más atractiva y estimulante para los alumnos. En realidad, la precariedad del sueldo y los contratos temporarios niegan la opción de la dedicación.

La formación inicial y permanente es un elemento estratégico para establecer una nueva condición de actuación profesional. Como bien afirma Alves (1991), es necesario provocar deseo de conocimiento en nuestros estudiantes, asunto también abordado por Freire (1996) al mencionar la **curiosidad epistemológica**. Esto requiere otra condición

de formación: superación de las acciones que obligan a los profesores a hacer cursos solamente para obtener puntos para el proceso de atribución de clases o salones de clases al inicio de cada año lectivo, además del acceso a medios y espacios de información y conocimiento, para que podamos ser instrumento de diálogo con los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas.

Nos están asolando los hechos y tragedias que afectan a los alumnos y a sus familias. Es imperativo reflexionar en la escuela sobre las condiciones que permitieron que ocurrieran estos hechos; si así no lo hacemos, no aprenderemos las lecciones de la vida. Será necesario que los educadores estén profundamente incluidos en un ambiente de escuela que favorezca la lectura, estudio e investigación de los hechos y del mundo, que es el papel de la formación permanente.

Valorización y carrera

Otro tema básico para la valorización profesional es la carrera, que mucho nos desafía, porque la carrera requiere sueldo digno para el buen ejercicio de la profesión. Considerando la realidad de que las carreras son tantas como la cantidad de estados y municipios del País, el desafío es mucho mayor, ya que hay diferentes concepciones de lo que es la carrera.

Vieira (2007) afirma que, en el servicio público y en algunos sectores privados, el concepto de "profesional" está vinculado a una carrera y, por lo tanto, esta constituye un estímulo al crecimiento personal y profesional, ya que, en ella debe estar incluida la contratación por concurso público, factores de progresión por tiempo de trabajo y merecimiento (la verdadera comprensión de mérito y no "meritocracia") y condiciones para que los educadores puedan "establecerse" en la escuela y allí dedicarse completamente.

Desde ese punto de vista y comparando los muchos proyectos de carrera, en Brasil, en vez de estímulo, ellos contribuyen para la fragmentación del proyecto escolar y de la vida profesional, ya que, desmotivados por la propia carrera y sin tener posibilidades de sobrevivir a partir de ella, los profesionales se arriesgan por los caminos de la doble jornada de trabajo, que, durante toda su vida, les proporcionará anticipadamente los efectos de las molestias inherentes a la profesión (CODO, 1999).

Es un hecho real que la condición de carrera, prevista en la CF de 1988, todavía no logró su reglamentación. Lo peor es que el principio de la acumulación de jornadas es una llaga, que ha condenado a los profesionales a convivir relativamente temprano con las molestias de la profesión y, en el momento de la jubilación, con la disminución de parte de sus ingresos (cuando son formados por gratificaciones y adicionales que no se incorporan a los sueldos) y de años significativos de su expectativa de vida. Por otro lado, permitiendo la acumulación de jornadas, se condena al profesor a no enseñar

como debería y al alumno a no aprender como debería, ya que el profesional que acumula jornadas trabaja dos turnos en relación directa con los estudiantes, y no le sobra tiempo para la investigación, la evaluación, la planificación y la relación pedagógica con los propios alumnos y sus padres.

En el caso relatado al comienzo de este artículo, ¿en qué condiciones aquella profesora enseñará a los alumnos si ella está dos turnos en el salón de clases y, al final, tiene que correr para ir a la facultad? ¿Y la jornada de la casa? ¿Y su vida familiar? ¿Cuáles son las posibilidades de que esa profesional trabaje con alumnos del proceso inicial de alfabetización? De esta manera, es posible entender por qué aquél alumno tuvo dificultades de relación y de aprendizaje en el primer año de la enseñanza fundamental. Todavía hay muchas cuestiones a responder sobre las condiciones de aquella profesora: ¿de cuánto tiempo dispone para preparar y evaluar sus clases? ¿Para convivir con su familia? Para convivir con los alumnos, principalmente aquellos con dificultades de aprendizaje, que exigen más tiempo de seguimiento? ¿Cuánto tiempo tiene al final, en la rutina diaria de la escuela, al portón, espacio diario sagrado de reunión y encuentro de padres, madres o responsables y momento único de relación y conversación orientadora de cómo los padres deben acompañar a los hijos?

Hay un “fin” en la mayoría de las carreras, que desvirtúa la concepción propia de carrera: ellas no favorecen la dedicación y la realización plena del profesional de la educación. Cito un ejemplo: el caso del estado de Pernambuco, en el cual la diferencia del sueldo del profesor de nivel medio con el de nivel superior es del 5%, lo que significa que la carrera nunca es un estímulo para que alguien ingrese o continúe en la profesión, perjudicando incalculablemente los procesos escolares. Cada vez que alguien abandona la profesión o inclusive la deja en búsqueda de mejores sueldos, se corta el vínculo en la vida de los estudiantes, con el cambio del profesional, determinando una nueva condición de aproximación afectiva entre el educador y el alumno, que afecta directamente la relación entre enseñanza y aprendizaje, también intermediada por la condición del afecto (MORGADO, 1999). Desde ese punto de vista, la carrera, sin criterio significativo de valorización en la formación, promueve una paradoja: pensada para valorizar al educador, solo permite que el gestor “gaste poco” en personal.

Cuando son efectivos, en su mayoría están asentados en carreras decepcionantes, carreras que ponen en riesgo millones en recursos otorgados por la Política Nacional de Formación, por medio del Plan de Acciones Articuladas (PAR), y de cierta forma, la oferta no ha atendido a la demanda, porque ésta no reúne las condiciones para aprovechar a aquella, ya que, para los profesionales, no hay condiciones objetivas de carrera para asistir a tal formación.

Para la CNTE, aquí hay un gran error: no se puede pensar en la carrera con esa inclinación a la negación de la propia valorización. La comprensión de la exigencia del plan de carrera debe estar combinada con ver la carrera como un bien de la sociedad, o sea, la

existencia de una carrera con criterios significativos de valorización profesional es fundamental para los profesionales y para el sistema, pero lo es mucho más para los alumnos, padres y madres de alumnos, en fin, para la sociedad.

Siempre me gusta citar mi experiencia de padre de tres hijos en la escuela pública, usando el ejemplo de cuando dejaba a mis hijos en el portón del Centro Municipal de Educación Infantil (jardín de infantes y alfabetización). Aquél señor que recibe a nuestros niños en el portón debe ser considerado como un profesional de la educación. La carrera como un bien de la sociedad es así: yo, como padre, me siento tranquilo al dejar a mi hijo en la escuela, porque, desde el portón de entrada, lo dejé con los profesionales de la educación, que se dedicarán en conjunto para que él tenga posibilidades de aprender significativamente.

Según Vieira (2007), la carrera como bien de la sociedad resulta de la importancia social de la educación y de las condiciones para que la política se pueda desarrollar. Debatir sobre la carrera no es solo tratar la cuestión salarial, la duración de la jornada de trabajo, la evolución funcional; significa examinar todas las interfaces de la organización del proceso educativo, teniendo como punto de partida a la carrera como condición favorable a la dedicación profesional. Si tuviéramos condiciones dignas de carrera, los problemas relatados al comienzo de este artículo se enfrentarían con naturalidad y podrían ser espacios para maduración de todos los involucrados. La autora, cuando trata de la carrera, la señala como un derecho corporativo, además de una garantía para la sociedad, pues, con el concurso “no existe, o es menor el riesgo de que el gobernante eventual tenga todos los poderes sobre la política a desarrollar, inclusive, la de la improvisación.” (p. 41).

Para la CNTE (2009), la carrera debe estar organizada en criterios mínimos de promoción vertical y horizontal, o sea, debe valorizar la habilitación y el tiempo de trabajo del profesional, ser considerada en un horizonte de valorización progresiva, asegurando una diferencia entre el nivel medio y el superior de alrededor del 50% y del 20% en los otros niveles de formación. En la valorización por tiempo de trabajo, a lo largo de los 30 años de trabajo previsto para la última referencia de la carrera, el sueldo debe tener una valorización de entre el 50 y el 60% del sueldo inicial de cada habilitación.

El desafío de la reglamentación mínima está expuesto; hay que preguntarse: ¿por qué este asunto no avanza en el Congreso? Por la misma razón que la Ley del Piso no avanza o no es practicada por los gestores, o sea, el hecho de que la carrera modifica todavía más la vida cotidiana de los profesionales de la educación, exigiendo más inversión en el pago del piso y en la capacitación de esos profesionales. Pocos son los gestores que apoyan la reglamentación de la carrera.

El desafío está lanzado: lograr mejores resultados en el aprendizaje con nuestros estudiantes requiere un profesional bien formado, con un buen sueldo, dedicado a una única escuela y una única jornada, que pueda ser evaluado en el contexto de su actuación y de las condiciones que tiene para desarrollar su trabajo.

Valorización y jornada

Hablar de valorización profesional también es hablar de la jornada de los profesionales en la escuela; introduciéndola en un contexto digno de carrera, existen grandes desafíos. Para ilustrar, señalo una situación en la que los alumnos del último año de la enseñanza fundamental, en una escuela estatal, pensaron acciones para “enloquecer al profesor”. Por lo menos, consiguieron que él fuera a “calmarse” a la sala de coordinación. Un análisis más atento muestra que esto es consecuencia de profesionales sometidos a una jornada de trabajo doble y hasta triple y en más de una escuela. El profesional sufre por una formación profesional desvinculada de la realidad y por la ausencia de una formación permanente y no tiene condiciones para pensar y ejecutar contenidos y metodologías que contribuyan para mejorar el proceso formativo y las relaciones dentro de la escuela.

La mayoría de los problemas enfrentados dentro de nuestras escuelas provienen de “existencias” negadas de los profesionales de la educación y de los estudiantes. En una condición de sociedad de la imagen y de la información rápida, en un proceso escolar bancario y autoritario al que nuestros profesionales están expuestos, no es ninguna novedad los inconvenientes en las relaciones. El contexto actual exige el profesional teóricamente delineado por el antiguo PNE (Ley N° 10.172, de 2001), en el capítulo de la formación y valorización profesional, o sea, aquél que crea condiciones para que los alumnos mantengan el entusiasmo inicial, la dedicación y la confianza en los trabajos pedagógicos. En otras palabras, solamente un profesional con dedicación exclusiva podrá reunir las condiciones para enfrentar este gran desafío, que es percibir las actitudes de los alumnos como un grito de alerta, diciendo con su propio cuerpo que las condiciones de dedicación profesional actuales en la escuela pública no responden a su inclusión en la realidad. Como expresa Alves (1991), no reunimos hoy las condiciones para provocar deseo de conocimiento en los alumnos.

Entre las cuestiones centrales para el debate de la jornada en la carrera, principalmente del profesor, tenemos que considerar la jornada del estudiante en el salón de clases, lo que el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) clasifica como función pedagógica. En la relación de la jornada del estudiante versus la jornada del profesor, el hecho de que el profesor actúe en más de una función pedagógica ha acarreado dos grandes problemas en la relación entre enseñanza y aprendizaje: El primero es el de un profesional que no tiene tiempo para ejercer la docencia, aliada a las necesarias condiciones de investigación y estudio, de interacción con los propios estudiantes en su universo cultural y social, de evaluación constante y de diálogo para superar los problemas de aprendizaje; el segundo está relacionado a la salud del educador.

Un profesor que actúa en más de un turno de trabajo, dadas las condiciones de escuelas y de alumnos que debe acompañar, atrae todo tipo de enfermedades derivadas

del ejercicio y estrés profesional. Codo (1999) afirma que, con un trabajo degradante estamos propensos al síndrome de Burnout, el síndrome del desistimiento interior. No hay nada más trágico para la educación de los niños, jóvenes y adultos que un profesional que desistió interiormente, que ya no está alentado por el sueño, por la utopía, por la esperanza y por la fe de que puede y debe hacer algo para ayudarlos a superar sus problemas.

Los debates durante la lucha por el PSPN en la CNTE avanzaron en la concepción de una jornada de 30 horas semanales, incluyendo 20 horas de interacción con alumnos (función pedagógica) y el 50% más de ese tiempo para estudios, preparación de las clases, planificación, reuniones pedagógicas con los pares, familia e interacción con la sociedad. (CNTE,2007) Pese a la cultura de pensar la jornada de 40 horas semanales, referencia inicial del Pacto por la Valorización del Magisterio, en 1993, que actualmente traba la lectura, comprensión y aplicación equivocada de la Ley N° 11.738, de 2008, la jornada de 30 horas semanales permite que el profesor tenga un periodo de descanso que con seguridad lo favorecería en el acceso a la cultura, al entretenimiento y al esparcimiento, en la convivencia con familiares y amigos y en la superación de problemas de salud y de relaciones familiares, con lucro para la vida profesional.

En el contexto de la jornada, “hay una piedra en el medio del camino”, para citar al poeta Carlos Drummond de Andrade: la acumulación de cargos para los profesores en la CF. La institución de la acumulación de cargos para profesor, verdadera “llaga”, con seguridad, es una de las razones de la extenuación emocional de los profesores, además de los bajos sueldos y de la prodigiosa acción de los gestores de no favorecer una carrera y un piso salarial dignos. A pesar de los grandes debates alrededor del tema, en el horizonte profesional de los profesores no hay esperanzas de superar la llaga de la acumulación de cargos.

El Congreso Nacional tiene deudas con la necesaria reglamentación de algunos artículos referentes a la educación. Además del régimen de colaboración, financiación y carrera, está la superación de la acumulación de cargos para profesor. No solucionar esta cuestión es permitir la desvalorización de la propia profesión y someter a los educadores a los problemas de la depresión y del agotamiento nervioso, como también a la disminución de la expectativa de vida después de la jubilación, por las exigencias a las que se someten (FERREIRA, 2012).

La acumulación de cargos expone al profesional a una relación con centenas de alumnos, en la que las condiciones del seguimiento individual son directamente perjudicadas. Además de la relación con los estudiantes, está la necesaria relación con los pares y, también, los padres y madres de los alumnos, en el trajín de la vida cotidiana, que exige dedicación exclusiva de los profesionales. El problema impide la superación de una realidad reclamada a la Unión, estados y municipios, que es el compromiso en la formación de un profesional investigador, reflexivo, crítico y comprometido con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (BRASIL, 2001).

Con mejores condiciones de carrera, formación y jornada, muchas tragedias comunes en una sociedad capitalista podrían y podrán ser evitadas, así como sus efectos se podrán disminuir, porque, a partir de la escuela, en un contexto de formación integral del individuo, todo conocimiento permite mayor condición de liberación y autonomía de los propios individuos.

Conclusión

Es incomprensible que, debido a tantas lagunas en el proceso de valorización de los profesionales de la educación, legislaturas, gobiernos y sociedad no se hayan esforzado para revertir las frágiles políticas existentes.

El momento es de una encrucijada, en el sentido de caminos diferentes que se entrecruzan: o esta nación paga el precio del aprendizaje de calidad para poder superar las graves desigualdades producidas a lo largo de la historia o profundizaremos un camino de aumento de los abismos sociales, por la vía del mercado capitalista, que desconsidera las cuestiones humanas, sociales y ambientales, a favor del lucro de pocos. La segunda opción tiene un precio alto también: el de las tragedias que se avecinan y, en algunas regiones, ya llegaron a nuestras escuelas.

Para la CNTE, es urgente que los gobiernos apunten a la consolidación de una política salarial conjugada a la carrera, para revertir las perversas políticas de gratificación salarial y de “premiación”, que se diseminan por el País y están transformando las relaciones dentro de la escuela. Es urgente establecer en una ley los principios y directrices nacionales para los planes de carrera, pues, sin formación inicial y permanente, carrera digna, jornada compatible con la de los alumnos y sueldo digno, no lograremos atraer a los jóvenes a la profesión. Sin las condiciones de valorización profesional, no lograremos asegurar el aprendizaje en nuestras escuelas. Estaremos aceptando situaciones de miseria humana, que encuentran en la violencia su más noble expresión, también aceptando escenarios de desempleo y subempleo, en fin, condiciones de negación de la ciudadanía.

Desde la profesora que trabaja en dos jornadas, en dos escuelas y además asiste a un curso de formación permanente, con serias limitaciones en la relación con los educandos, continuaremos permitiendo que el ejemplo del alumno con dificultades se multiplique cientos y miles de veces, ratificando, así, el “fracaso” del aprendizaje en la escuela pública, objetivo principal de los que controlan el mercado. Si la sociedad no paga el precio de la educación de su pueblo, pagará el precio de las tragedias sociales. No es este el presente ni el futuro que queremos para el País.

En conjunto con la formación, la carrera, el sueldo y la jornada, es necesario establecer un eslabón entre las bases teóricas del conocimiento, el mundo del trabajo, la

escuela, su proyecto educativo y sus circunstancias, para permitir el acceso al conocimiento y a la ciudadanía.

Recibido en septiembre de 2012 y aprobado en diciembre de 2012

Referencias

AGUIAR, Márcia Ângela. Entrevista. In: FORMAÇÃO de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, ene./dez. 2008.

ALENCAR, Maria Socorro. Depoimento. **SINTEPE**, Proteste já, Escola, Desabafo, 1 mar. 2013. Disponible en: <http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3385:desabafo&catid=56:escola&Itemid=82>. Acceso en: 3 mar. 2013.

ALVES, Rubem Azevedo. **Educar para quê?** [S.l.: s.n.], 1991. 1 videocassete.

ARAÚJO, Heleno. Depoimento. **Facebook**. Disponible en: <<http://www.facebook.com/pages/Sintepe/193219397436822?fref=ts>>. Acceso en: 3 mar. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dic. 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 ene. 2001.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 29 de janeiro de 2009. Alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006 Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ene. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 484, de 28 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009c.

_____. Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Resolução nº 2, de 23 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ene. 2009d.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Atividade Legislativa, Projetos de Lei e Outras Proposições, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: mar. 2013.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.826, de 1º de dezembro de 2011. Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, em conformidade com o art. 206, V da Constituição Federal. **Câmara dos Deputados**, Atividade Legislativa, Projetos de Lei e Outras Proposições, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=529691>>. Acesso em: mar. 2013.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. 21, 2 ed., p. 1-161, oct. 2009.

CNTE: O PASSO-A-PASSO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL. Brasília, Fevereiro de 2007.

DOURADO, Luiz Fernandez. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. 21, 2 ed., p. 132-144, oct. 2009.

FERREIRA, Gilmar Soares Ferreira. **Segunda audiência**: educação básica: responsabilidade do Governo Federal? Brasília, DF: Comissão de Educação do Senado Federal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena. Entrevista. In: FORMAÇÃO de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, ene./dez. 2008.

MONLEVADE, João A. Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial nacional dos educadores**: dois séculos de atraso. Brasília, DF: [s.n.], 2007.

_____. Entrevista. In: FORMAÇÃO de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, ene./dez. 2008.

Undervaluing professionals involves a risk for the country

ABSTRACT: This article deals with the undervaluing of professionals, the result of different interrelated factors, which constitute the basis of the professionalism of the Brazilian educator. With a focus on the perspective of learning, it shows the challenges to be faced by federal agencies, professionals and society, starting with better working conditions for education professionals.

Keywords: Learning. Undervaluing professionals. Career. Formation. Working conditions.

La dévalorisation professionnelle fait courir des risques au pays

RÉSUMÉ: Cet article examine la valorisation professionnelle, résultat de la mise en place de différents facteurs liés entre eux et qui forment la base du professionnalisme de l'éducateur brésilien. Prenant pour ligne d'horizon l'apprentissage, il montre les défis que, avec de meilleures conditions de travail chez les professionnels de l'éducation, les acteurs fédérés, les professionnels et la société doivent affronter.

Mots-clés: Apprentissage. Valorisation professionnelle. Carrière. Formation. Conditions de travail.