



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo

Brasil

MARIM, Vlademir; MANSO, Jesús
CAMINOS RECORRIDOS PARA EL ACCESO DEL PROFESOR A LA VIDA
PROFESIONAL EN BRASIL Y ESPAÑA

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 3, julio-septiembre, 2017, pp. 575-593
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76652988003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

**CAMINOS RECORRIDOS PARA EL ACCESO DEL PROFESOR A LA VIDA
PROFESIONAL EN BRASIL Y ESPAÑA**

MARIM, Vlademir^{*}

MANSO, Jesús^{**}

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad proporcionar una reflexión sobre el acceso del profesor en la vida laboral en Brasil y España, considerando las convergencias y divergencias de los actuales modelos de accesos a la profesionalización. El método comparado aplicado a la educación ha sido la propuesta que mejor se ajusta a los objetivos de esta investigación. Aportamos elementos de reflexión que permiten mejorar la realidad de la formación inicial de los profesores de Educación en estos dos países. La institucionalización de la educación en los sistemas escolares formales y la universalización de la Educación Básica son dos factores principales que han favorecido la discusión en torno a la profesionalización del desempeño docente. Así, se ha generado la necesidad de sistematizar y formalizar el relevante papel del profesorado y su formación. A modo de conclusión, se favorece que los gobiernos puedan replantear algunas modificaciones en las políticas educativas con el objetivo de fortalecer la formación inicial de sus docentes en un futuro cercano. También es necesario considerar el desarrollo del desempeño docente como profesión y promover que la sociedad prestigie el trabajo realizado por el profesorado. Para la mejora de la educación actual es imprescindible un profesional docente que destaque como agente reflexivo, autónomo, innovador y contextualizador.

Palabras -clave: Formación docente. Metodología Comparada. Profesionalización docente.

^{*} Posdoctoral en Políticas Públicas en la Formación Docente por la Universidad Autónoma de Madrid. Mestre y Doctor en Educación/Currículo por la Pontifícia Universidad Católica de São Paulo. Profesor adjunto de la Universidad Federal de Uberlândia, ciudad de Ituiutaba/MG, Brasil, actuando en la graduación y posgrado. Autor de las colecciones Saber Matemática y Faça Matemática, publicado por la editorial FTD. E-mail: marim@ufu.br

^{**} Graduado em Magistério de Educación Especial, Licenciado en Psicopedagogía, Maestria y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor ayudante de doctor en la Universidad Autónoma de Madrid, en la ciudad de Madrid, España, actuando en la graduación de Magistério de Educación Infantil e Primaria y en el Máster de Mejora y Calidad de la Educación. E-mail: jesus.manso@uam.es

=====

PROFESSIONAL TEACHER'S LIFE IN BRAZIL AND SPAIN: PATHWAYS TO HAVE ACCESS AND BECOME TEACHER

MARIM, Vlademir*

MANSO, Jesús**

ABSTRACT

This research aim to promote reflection about access to teachers' professional life in Brazil and Spain, considering convergences and divergence of both models of teachers' professionalization. The compared method applied to education has been used to seek the aim of this kind of investigation. We raised up elements of reflection by which initial teachers development could be improved in both countries. Institutionalization of education in formal systems and its universalization of Basic Education are the two main factors that have favored the discussion about the professionalization of teaching performance. In this way, it generated the need to systematize and formalize the relevant role of teachers and its functions. To conclude, it is pointed that both government could plan modifications in their educational policies to strengthening initial teachers' development in the near future. Also, it is needed to consider the development of teachers' performance as profession to promote prestige from the society by teacher's career. To improve actual education it is indispensable to develop professionals who stands out as reflexive, autonomous, innovative and contextualizer.

Keywords: Teacher training. Comparative Methodology. Teacher professionalization.

* Postdoctoral student in Public Policies in Teacher Training at the Universidad Autónoma de Madrid. Master and Doctorate in Education/Curriculum from Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Adjunct professor at the Federal University of Uberlândia, municipality of Ituiutaba/MG, Brazil, working in undergraduate and graduate studies. Author of the collection Know Mathematics and Make Mathematics published by the FTD publisher. E-mail: marim@ufu.br

** Graduated in Magisterium of Special Education, Graduate in Psychopedagogy, Master and Doctorate in Education from the Universidad Autónoma de Madrid. Assistant Professor of Doctor at the Universidad Autónoma de Madrid, in the city of Madrid, Spain, working on the graduation of Primary and Secondary Education and the Master's Degree in Education Improvement and Quality. Email: jesus.manso@uam.es

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O ACESSO DO PROFESSOR À VIDA PROFISSIONAL NO BRASIL E NA ESPANHA

MARIM, Vladimir^{*}

MANSO, Jesús^{**}

RESUMO

Esta investigação tem como finalidade proporcionar uma reflexão sobre o acesso do professor à vida profissional no Brasil e na Espanha, considerando as convergências e divergências dos atuais modelos de ascensão à profissionalização. O método comparado aplicado à educação tem sido a proposta que melhor se ajusta aos objetivos desta investigação. Aportamos elementos de reflexão que permitem melhorar a realidade da formação inicial dos professores da Educação Básica nesses dois países comparados. A institucionalização da educação nos sistemas formais e a universalização da Educação Básica são os dois principais fatores que têm favorecido a discussão em torno da profissionalização do desempenho docente. Dessa forma, gerou-se a necessidade de sistematizar e formalizar o relevante papel do professor e sua função. De forma conclusiva, apontamos que os governos podem replanejar algumas modificações nas políticas educativas com o objetivo de fortalecer a formação inicial de seus docentes em um futuro próximo. Também é necessário considerar o desenvolvimento do desempenho docente como profissão e promover ações para que a sociedade prestigie o trabalho realizado pelo professor. Para melhorar a atual educação é imprescindível um profissional docente que se destaque como agente reflexivo, autônomo, inovador e contextualizador.

Palavras-chave: Formação docente. Metodologia Comparada. Profissionalização docente.

^{*} Pós-doutor em Políticas Públicas na Formação Docente pela Universidad Autónoma de Madrid. Mestre e Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, município de Ituiutaba/MG, Brasil, atuando na graduação e pós-graduação. Autor das coleções Saber Matemática e Faça Matemática publicado pela editora FTD. E-mail: marim@ufu.br

^{**} Graduado em Magistério de Educação Especial, Licenciado em Psicopedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidad Autónoma de Madrid. Professor ajudante de doutor na Universidad Autónoma de Madrid, na cidade de Madrid, Espanha, atuando na graduação de Magistério de Educação Infantil e Primária e no Mestrado de Melhoria e Qualidade da Educação. Email: jesus.manso@uam.es

=====

1 INTRODUCCIÓN

El papel del docente es ya reconocido internacionalmente como uno de los componentes más relevantes en el funcionamiento y en la calidad de los sistemas educativos. Son cada vez más numerosas las referencias y estudios que asientan la reflexión sobre el rol y el desarrollo de los docentes a nivel global. Tradicionalmente, se ha identificado que toda la vida laboral de un docente pasa, al menos, por tres fases: formación inicial, inducción y formación permanente.

Siendo verdad que el profesorado está en el punto de mira de numerosas políticas regionales, nacionales e internacionales, su formación inicial constituye la primera etapa sobre la que se sustenta su futuro desarrollo profesional. En otras palabras, esta fase es la que orienta el conjunto de las políticas al respecto de la profesión docente ya que las posteriores etapas deben constituirse de forma coherente a esta primera.

Así, la formación inicial docente debe ser reorientada y repensada para que en el futuro esos docentes generen más y mejores experiencias escolares. Esto, a su vez, supone asumir una serie de intervenciones en otros importantes elementos del sistema educativo tales como las prácticas pedagógicas, el currículo,... así como en la propia sociedad en general, ya que en ella se producen nuevos y grandes retos a los que debe responderse desde la formación del profesorado.

Esto exige que el futuro docente tenga conciencia de que su formación inicial es fundamental para la construcción del conocimiento pedagógico así como para su aplicación en la práctica educativa. A su vez, estos cambios sociales y educativos enfatizan la necesidad de que el profesor domine los contenidos, las estrategias y las metodologías, buscando mejorar sus conocimientos y sus acciones educativas. Esto, contribuiría a su vez a generar en el docente una cultura de formación continua: debe, por tanto, entenderse que la formación inicial es un punto de partida al que debe sucederle una formación permanente para afrontar los retos de la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad actual.

Como ya hemos señalado, la implantación y puesta en marcha de nuevas políticas educativas con relación al profesorado y a su formación es una preocupación compartida a nivel

internacional y también de forma muy evidente en los dos países seleccionados para esta investigación: Brasil y España.

En ambos contexto se reconoce la dificultad para abordar los cambios políticos necesarios. Sin embargo, al mismo tiempo, se impone la importancia de cambiar políticas que afectan a sus docentes. La valoración del profesorado se constituye en este punto como un elemento de gran importancia a la que las políticas educativas deben responder con la finalidad última de construir un sistema educativo comprometido con la calidad de la enseñanza que ofrecen sus docentes.

Esta investigación tiene como finalidad proporcionar una reflexión sobre el acceso del profesor en la vida laboral en Brasil y España. Para facilitar la comprensión del texto, este estudio se organiza mostrando, tanto los aspectos esenciales del proceso seguido, como los productos finales al respecto de las convergencias y divergencias de los actuales modelos de accesos la vida profesional en la Educación Básica en Brasil y España.

Confiamos que los objetivos expuestos sirvan de faro hacia donde orientar el resto del diseño metodológico, es decir, el conjunto de procesos, técnicas, instrumentos...se pone al servicio del objeto de estudio y de los propósitos que de él se esperan.

El método comparado aplicado a la educación ha sido, desde nuestro punto de vista, la propuesta que mejor se ajusta a los objetivos de esta investigación. Con ella aportamos elementos de reflexión que permiten mejorar la realidad de la formación inicial de los profesores de Educación Básica en Brasil y España.

El empleo de esa metodología en el ámbito educativo en los dos países está consolidado desde hace tiempo, y recientemente ha cobrado un protagonismo relevante. La aplicación de esta metodología favorece la posibilidad de regular las políticas públicas de formación inicial del profesorado de Educación Básica, considerando el contexto histórico, político, educativo y su trayectoria. En último término, se pretende aportar conocimientos para futuras decisiones políticas que posibiliten avances en la calidad del sistema educativo.

2 PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE Y SU FORMACIÓN

=====

La institucionalización de la educación en los sistemas escolares formales y la universalización de la Educación Básica son dos factores principales que han favorecido la discusión en torno a la profesionalización del desempeño docente. Así, se ha generado la necesidad de sistematizar y formalizar el relevante papel del profesorado y su formación. Sin embargo, podemos decir que el elemento determinante para considerar la necesidad actual de un desempeño docente, que exige una profesionalización, ha sido la asunción de que el sistema educativo se encuentra actualmente inmerso en una realidad compleja, derivada de una sociedad globalizada, de la información y en continuo cambio (VALLE, 2013).

Además, se hace necesario reconocer que otro factor que sustenta el reconocimiento del profesorado como un profesional de la educación y, por ende, la docencia como una profesión es, precisamente, la necesidad de una formación especializada para el desempeño de este trabajo (BALL; FORZANI, 2009).

Todo ello se sintetiza en la idea de que ya no es suficiente con que el profesorado sepa algunos conocimientos más que sus alumnos para poder exponérselos; se exige una preparación específica en la que no solo se necesita información descriptiva sino también competencia para favorecer el aprendizaje de los alumnos, transformando la información en conocimiento (ESTEVE, 2009).

De esta manera, estamos en disposición de afirmar que es la formación del profesorado un elemento sin el cual no sería posible reconocer a este colectivo como profesional y, por tanto, se acepta la necesidad de que se produzca un proceso de profesionalización (VAILLANT, 2005; SHON, 2006).

A este respecto, Braslavsky (2002), hace hincapié en la idea de que no es suficiente la demanda de profesionalización en tanto en cuanto esta reprodujera la adquisición de habilidades del pasado:

El tema va más allá de ese punto. Se trata de construir un nuevo campo de profesiones (en plural) con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes (BRASLAVSKY, 2000, p. 16).

En este sentido, la reinvencción de la profesión requiere condiciones indispensables de las cuales, según Braslavsky (2002), ninguna se ha mantenido en forma persistente a lo largo del tiempo. En concreto nos referimos a elementos tales como una formación inicial de calidad, la periodicidad del desarrollo profesional, la supervisión docente adecuada y el compromiso docente en la mediación entre el conocimiento académico y el escolar (MANCETO, 2003).

Lo que de alguna manera se pone de manifiesto es la necesidad de ofrecer un proceso formativo continuo del profesorado, revisable y modificable en función de las necesidades educativas que cambian rápidamente y que exigen del profesorado una mayor profesionalización del desempeño docente desde su formación inicial.

Desde las propuestas ya clásicas como, por ejemplo, la de Hoyle (1982) hasta las más actuales como podría ser la de MacBeath (2012) incluyen entre las características de las profesiones, al menos, los siguientes rasgos: (a) importante función social; (b) amplia formación; (c) cuerpo sistemático de conocimientos; (d) alto nivel de competencias; (e) con un código ético explícito; (f) centrarse en el interés del cliente; (g) capacidad de autonomía; (h) independencia; (i) autocontrol; y (j) organizada como grupo frente a los poderes públicos. La reflexión sobre estas características justifica exactamente el hecho de considerar la docencia como una profesión.

Por otro lado, también resulta necesario indicar que las organizaciones internacionales también han manifestado su conformidad con la idea de trabajar a favor de la profesionalización de los docentes. La UNESCO, por ejemplo, ha sido pionera a este respecto. De esta manera, ya en los años sesenta esta organización elaboró un documento sobre la situación de los docentes en el que se incidía en el reconocimiento de la enseñanza como una profesión. Entre las recomendaciones, destacamos la que siguiente:

La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargado. (UNESCO, 1966, p. 4).

=====

En cierta manera, documentos como este reivindican la necesidad de considerar la docencia como una profesión, sobre todo, por tener de unas responsabilidades de gran relevancia a nivel social concretadas, en este caso, en el proceso educativo de los ciudadanos. Además, una profesionalización real de la docencia permitiría la semejanza de este desempeño con el de otras profesiones con un mayor status y reconocimiento social.

Unas décadas más tarde, esta misma organización insiste en la necesidad de que los docentes se formen, dado que el proceso de aprendizaje de sus alumnos debería orientarse hacia los logros que supongan resolver problemas. También indica que la profesionalización del profesorado no es exclusivamente un acto técnico sino que debe concebirse en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos (UNESCO, 1993, p. 26).

A pesar de que en la actualidad sigue presente todavía alguna visión crítica con respecto a la profesionalización del desempeño docente, fue en los años noventa cuando existió un mayor debate sobre esta cuestión. No es casual que esto sea así si tenemos en cuenta que la profesionalización de la docencia se ha visto especialmente reforzada a medida que las exigencias de su desempeño han sido mayores como consecuencia de la complejidad de la sociedad actual: globalizada, de la información, multicultural, competitiva... Lenoir y Morales-Gómez (2011) describen este proceso de la siguiente manera:

Nuestras sociedades occidentales hacen frente a una serie de problemas derivados del campo de la educación escolar o que le conciernen directamente. Bajo la presión de la globalización de los intercambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales y de la ideología neoliberal que la funda, la competitividad, la productividad, la eficacia y la eficiencia en las sociedades donde la producción del saber y de un capital humano resultan ser cada vez más las prioridades, han conducido a los gobiernos a reformar en profundidad sus sistemas educativos y sus currículos escolares. [...] Para responder a dichos problemas estas sociedades han enfatizado la necesidad de profesionalizar la carrera docente la que tiene como objeto principal transformar las prácticas de enseñanza (MORALES-GÓMEZ, 2011, p. 47).

Estudios realizados en la década de los años noventa ponían de relieve la necesidad de profesionalizar el desempeño docente. Sin embargo, algunos de ellos reconocían igualmente que no era estricto considerar al profesorado como profesional, pues su práctica no cumplía las características propias que definirían una profesión. En numerosos países, en esa década y

todavía hoy, es necesario enfatizar elementos propios de la profesión tales como: la función social del profesorado, la ampliación de su formación a lo largo de su desarrollo profesional y del nivel de competencias exigido, su capacidad de autonomía, independencia y autocontrol como colectivo... (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993).

La formación inicial, en particular, como primer momento en el que comienza a materializarse el proceso profesionalizador de los docentes, igualmente adquiere una gran relevancia. Autores como Tenti Fantani (2004) llegan a afirmar la necesidad de políticas focalizadas en este respecto cuando indica que:

Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral. (TENTI FANTANI, 2004, p. 86).

A lo largo de este epígrafe hemos podido comprobar las dificultades para separar la profesionalización del prestigio social de la profesión. Y es que el hecho de considerar el desarrollo del desempeño docente como profesión, obliga necesariamente también a que la sociedad prestigie el trabajo realizado por el profesorado. De forma más concreta, consideramos esencial para la mejora de la educación actual entender que el docente, como profesional, debe destacar especialmente por ser un agente reflexivo, autónomo, innovador y contextualizador: aspectos que pasamos a abordar en el próximo apartado a conceptualizar estos términos.

3 INGRESO DE LOS DOCENTES A LA PROFESIÓN EN BRASIL

En Brasil, el acceso de los profesionales a la carrera docente ocurre de diferente manera si este ingreso se hace en instituciones públicas o en privadas. En cualquier caso, resulta necesario - respectando las LDB, el PNE y otras leyes que rigen la contratación los profesores en todo territorio nacional - asegurar la calidad de este proceso selectivo pues es el último momento por el que los futuros docentes tienen pasar antes de incorporarse al ejercicio profesional.

=====

En el caso de las instituciones públicas, en cualquiera de sus modalidades (educación infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior), la contratación se realiza a través de un concurso público de pruebas y méritos que está determinado por una convocatoria pública con amplia difusión en el país.

La convocatoria dirigida a los profesores de enseñanza básica (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) para trabajar en las escuelas municipales y estatales se define por la evaluación de sus méritos (producción académica, experiencia laboral y la participación en eventos científicos) y una prueba escrita que, por lo general, es confeccionada y aplicada por una institución contratada por el gobierno y que contiene preguntas de opción múltiple. En estas evaluaciones no es posible verificar las competencias metodológicas que el profesor tiene ya que, fundamentalmente, comprueba conocimientos científico-disciplinares.

Para los profesores que trabajarán en la Educación Básica (y en la educación superior) pública en los Institutos Federales, las convocatorias y los procesos de evaluación se llevan a cabo normalmente por la propia entidad. Además de los dos pasos ya mencionados anteriormente (evaluación de sus méritos y prueba escrita), el profesor hace una evaluación didáctica, lo que supone tener que presentar el diseño de una sesión de aula a un grupo de tres profesores que evaluarán sus competencias.

Después de aprobar el concurso y tras su contratación como docente en instituciones públicas brasileñas, el recién incorporado tiene que desarrollar un período de prácticas supervisadas por el equipo directivo de la escuela, por un tiempo de 30 meses. Tras la aprobación de este periodo, el profesor tiene su trabajo garantizado en ese mismo centro educativo de forma vitalicia.

Por otro lado, en la escuela pública, los profesores pueden ser también contratados como sustitutos o admitidos con carácter temporal (por medio de concurso o no). Estos contratos se regulan conforme a la Consolidación de las Leyes Laborales (CLT) y tienen una duración máxima de dos años.

Por último, en relación con las instituciones privadas, cabe indicar que aquellas de mayor relevancia suelen optar por un sistema de acceso similar al que se realiza para centros públicos pero bajo su propia responsabilidad. Además, es habitual que estos centros analicen el

currículo del candidato, realicen entrevistas personales y/o valoren el diseño de programaciones didácticas. Otras instituciones privadas más pequeñas simplifican este proceso selectivo reduciéndolo a una entrevista personal. En cualquier caso, en el caso de las instituciones privadas, son ellas las que determinan la forma de seleccionar a sus docentes.

Finalizamos en este punto relativo a la formación inicial de los docentes en Brasil y nos adentramos en el próximo al caso español manteniendo una estructura para su mejor comprensión y posterior comparación.

4 INGRESO DE LOS DOCENTES A LA PROFESIÓN EN ESPAÑA

Para conocer los procesos de ingreso de los docentes a los centros educativos públicos, concertados o privados, comenzamos indicando que en el contexto del sistema educativo español existen diferentes maneras de contratar el profesor por el hecho de acceder a un puesto de trabajo en un centro público o, por el contrario, hacerlo en un centro concertado o privado.

Así, para ingresar en a la carrera docente en centros públicos de Educación Básica (sean estos de Centros de Educación Infantil y Primaria – CEIP - o Institutos de Educación Secundaria) se produce un procedimiento selectivo para el ingreso en el cuerpo de funcionarios docentes denominado “concurso-oposiciones”.

El proceso de selección en los centros públicos tiene dos fases, la primera denominada oposición y la segunda de concurso. La primera fase consta de una prueba constituida a su vez por dos ejercicios. El primero consiste en la redacción de un tema de conocimiento específico (tanto de tipo disciplinar como didáctico-pedagógico); la elección del tema elegido se hace a través de un sorteo aleatorio sobre un listado de temas que los opositores han preparado y estudiado con anterioridad. En el segundo ejercicio se pretende evaluar los conocimientos pedagógicos y metodológicos con un enfoque más aplicado; para ello el candidato debe presentar un diseño de programación didáctica así como realizar su defensa oral frente a un tribunal que lo juzgará.

Aunque es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) el que regula la normativa general del “concurso-oposición”, son las Comunidades Autónomas (CCAA) las que

se encargan de su desarrollo real para cada una de las convocatorias de puestos de trabajo públicos. Así, con respecto al mencionado tribunal, cabe señalar que su designación depende de las CCAA. Sin embargo, estos tribunales están en general compuestos por cinco profesores. Los miembros del tribunal realizan su trabajo en una sede central definida por la CCAA y sus funciones las desarrollan con una remuneración estipulada.

En la segunda fase (la de concurso) se valora el *curriculum* de los candidatos; más en concreto, se tienen en cuenta aspectos tales como formación académica complementaria y experiencia profesional previa en centros públicos, entre otros. Estos criterios y sus ponderaciones las definen también las CCAA, observando diferencias entre unas u otras.

Con la puntuación de ambas fases, cada candidato obtiene una calificación final y será esta puntuación la que determine quienes obtienen definitivamente la plaza de funcionario (trabajador del Estado) en función de las vacantes que se habían ofertado en la convocatoria de dicho proceso de concurso-oposición. Una vez seleccionado el candidato en esta etapa, este debe realizar un período de prácticas de un año que también se considera parte del proceso de selección. Superado este período de prácticas, los profesores adquieran la condición de funcionarios públicos de forma vitalicia.

Además del ingreso de los profesores a través de concurso oposición, ellos pueden también acceder a la enseñanza en la educación pública a través de contratos temporales, en la categoría laboral denominada “interinos”. Por este procedimiento, se asignan sustituciones a profesores por período temporal a aquellas personas que han superado el concurso-oposición pero que no han obtenido plaza permanente. Esto ha llevado a que en ocasiones más del 20% de todos los docentes que están trabajando en los centros públicos, lo estén haciendo en condiciones de interinidad (EGIDO, 2010).

Con respecto a la selección para acceder al ejercicio docente en las instituciones concertadas y privadas (tanto de Educación Básica y como de Educación Superior), cabe señalar que este proceso es más sencillo dado que el candidato aplica a vacantes disponibles en dichos centros privados y son estos últimos los que determinan la manera de proceder para elegir entre los aspirantes. Así, suele ser habitual que los candidatos presenten sus currículos que constituyen generalmente el primer paso para poder ser seleccionados. Posteriormente, suele ser habitual la

realización de entrevistas personales. No es necesaria la realización de pruebas escritas o didácticas para demostrar sus conocimientos y competencias en el área de su formación.

Es importante indicar que para la selección de profesores en centros concertados existe una complementación normativa que debe considerarse. Así, según el estudio de Egidio (2010, p.53-54), para acceder los centros concertados el proceso de selección debe:

[...] ajustarse a los principios establecidos por la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. Dicha ley dispone que las vacantes de puestos docentes que se produzcan en esos centros deben ser anunciadas públicamente y que los criterios de selección deben establecerse por acuerdo entre el consejo escolar y el titular del centro, basándose en los principios de mérito y capacidad. El consejo escolar designa una comisión de selección, integrada por el director, dos profesores y dos padres de alumnos (EGIDIO, 2010, p.53-54).

Más allá del hecho de que las leyes prevean la existencia de comités y procesos de selección para los centros públicos y concertados, resulta fundamental garantizar los principios de transparencia en estos procedimientos, garantizando el mérito, la capacidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a la profesión docente.

5 COMPARACIÓN DEL ACCESO DOCENTE AL EJERCICIO PROFESIONAL EN BRASIL Y ESPAÑA

Con la intención de comparar los sistemas de ingreso a la profesión docente en Brasil y España, presenta la comparación de estos procesos de acceso al ejercicio profesional con contrato indefinido en todas las etapas de Educación Básica.

La primera observación, y la principal, hace referencia a los procesos selectivos para que los profesores accedan la profesión con sus respectivas titulaciones. Brasil y España poseen procesos selectivos por oposiciones para la contratación de profesores con contrato indefinido para la educación pública (tanto para la Educación Básica como para la Educación Superior). De forma más concreta, en el caso de España, en este proceso de selección se incluye una prueba escrita, un análisis de los méritos (currículum) del candidato así como una presentación oral de una

=====

programación didáctica, mientras que en Brasil no se incluye en su proceso selectivo esta presentación oral de una planificación de aula.

Resulta llamativo que, por el contrario, en Brasil en el acceso a las enseñanzas públicas de Educación Superior, el proceso selectivo sí que incluye una presentación oral de una programación didáctica, además de una prueba escrita y un análisis de méritos (currículum) del candidato. En el caso de España los procesos de selección para acceder a instituciones públicas de Educación Superior tan solo incluyen el análisis de los méritos (currículum) y en algunos casos la presentación de un plan docente e investigador.

Para el acceso a las universidades privadas, sí que se observan convergencias entre los dos países ya que, tanto en Brasil como en España, la selección ocurre por medio de los análisis de méritos (currículum) y entrevistas. Son las propias instituciones las que definen en último término los procesos de selección de sus docentes.

Tal y como ocurre en el acceso a las instituciones de Educación Superior privadas, en las de Educación Básica, tanto en Brasil como en España (también las concertadas), no se solicitan, necesariamente, prueba escrita, ni la presentación de un plan oral de clase. Sin embargo, si suele ser habitual el análisis de méritos (currículum) y una entrevista con el candidato.

En relación con los contratos definidos, en Brasil la selección para profesores de escuelas públicas, municipal y autonómica, de Educación Básica se lleva a cabo por las propias instituciones o por la Secretaría de Educación (municipal) o por la Superintendencia Regional de Educación (autonómico). Generalmente en ese proceso selectivo, solo es realizada una entrevista y muchas veces son contratadas personas que están en proceso de estudios, sin titulación mínima necesaria para ejercer la profesión. La justificación de que ocurra esto se encuentra en que el gobierno no tiene un número suficiente de profesores para ejercer en la Educación Básica.

Al contrario de lo que ocurre en las escuelas públicas, en los institutos federales en Brasil (Educación Básica), el proceso selectivo incluye tres etapas: prueba escrita; análisis de méritos (currículum); y, presentación oral de una planificación de aula. Los contratos definidos de este tipo de trabajos no pueden ampliarse más de dos años. En las escuelas privadas, generalmente ese proceso es hecho a través de entrevistas y análisis de mérito (currículum) y, en algunos casos, una presentación oral de una planificación de aula; su contrato es regulado por las

normativas del trabajo (Consolidación de las Leyes de Trabajo) y tiene una duración máxima de tres meses.

Por otro lado, en España hay una divergencia con Brasil en relación a los contratos definidos. En el ámbito de las centros de Educación Básica públicos, son las CCAA las responsables de cubrir con contratos definidos aquellas bajas laborales que se producen entre los docentes con contratos indefinidos. Para esa asignación, las CCAA utilizan la reserva de profesores que aprobaron el proceso de concurso-oposición pero que no obtuvieron plazas indefinidas. En el caso de los centros concertados y privados, la contratación definida se rige conforme a las leyes laborales generales del país.

A continuación, a modo de conclusión, se realizará una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio, así como propuestas de mejora y líneas futuras de actuación y reforma en las políticas educativas en Brasil y en España, en relación al acceso de la profesión docente.

6 CONSIDERACIONES

Hasta el momento se ha ofrecido la información y la base descriptiva, analítica y sintética necesaria para estar en disposición de, a partir de ahora, exponer elementos de valoración más globales. Por tanto, se pretende aquí proporcionar respuesta al debate que se viene planteando en torno del acceso a la profesión docente.

Además, con el trabajo realizado estamos en disposición de presentar también propuestas destinadas al cambio y la mejora de la calidad de la educación y, por eso, se aprovechará la exposición de las siguientes conclusiones para incorporar sucesivamente sugerencias que podrían tenerse en cuenta en las tomas de decisiones políticas al respecto al ingreso del profesor a la vida laboral en Brasil y España.

Los procesos de selección para que los profesores accedan a la vida laboral establecidos en los países investigados son distintos, tanto para los profesores indefinidos y temporales. Establecer el acceso del profesional certificado es para nosotros un punto muy importante ya que ese docente reporta que ha finalizado con éxito todo el ciclo de su formación inicial.

=====

Sin embargo, como hemos visto en el caso de Brasil, puede darse la situación de que se contrate a un profesor (de forma temporal) sin exigirle necesariamente la certificación de nivel superior. Así, pueden ser contratados para ejercer como profesores estudiantes a partir del primer año de grado y empezar a una vida laboral en las escuelas de Educación Básica sin haber concluido una adquisición mínima de las competencias profesionales necesarias. En el caso de España se exige en todos los caso, tanto para el profesor indefinido como para el temporal, la certificación oficial de haber terminado con éxito los estudios universitarios que habilitan para ejercer como docente.

Por otra parte, otro problema que se ha identificado en este estudio hace referencia a la posibilidad de que un profesor con una formación disciplinar en un área específica (por ejemplo, Química) pudiera ejercer como docente impartiendo clases en otro área de conocimiento (por ejemplo, Matemáticas).

En el caso de Brasil este hecho no debería ocurrir dado que el modelo concurrente vincula un conocimiento disciplinar de un área concreta con el conocimiento didáctico-pedagógico necesario para aplicar dicha disciplina (y no otra) en su desempeño como docente; así, por ejemplo, si yo soy formado para ser profesor de química en Brasil recibo una formación específica para químico y, por tanto, sin conocimientos suficientes de otras áreas que me permitieran ejercer como docente en estas últimas. La falta de docentes en algunas áreas, lleva asociado que no siempre se cumpla esta alineación entre el área de conocimiento de la licenciatura cursada y la asignatura que dicho profesor imparte en la realidad.

Por su parte, en España, al contar con un modelo consecutivo para los docentes de Educación Secundaria, esta alineación es todavía más débil ya que para acceder a la formación didáctico-pedagógica del Máster no se exige que hayas finalizado un grado en la misma área de conocimiento disciplinar (por ejemplo, un graduado en matemáticas puede estudiar el máster didáctico-pedagógico en la especialidad de economía); además, en el posterior ejercicio como profesional en los centros, podrá ser contratado para impartir otras asignaturas distintas (por ejemplo, inglés si tiene un nivel exigido en este idioma).

Parece evidente la necesidad de que ambos países inicien una modificación de estos aspectos, favoreciendo que cada vez más se produzca este alineamiento entre, por un lado, la

formación en conocimiento disciplinar y didáctico-pedagógico y, por otra parte, también esta formación inicial con el desarrollo de su práctica laboral.

El último aspecto que abordaremos en estas conclusiones tiene que ver con los procesos de selección a la profesión, es decir, cómo se elige al candidato que finalmente será contratado como docente. En este sentido, encontramos que ambos países comparten un sistema de selección diferente para acceder a puestos laborales en centros públicos o en privados. En el ámbito de los centros privados, tanto en Brasil como en España, este proceso selectivo depende de las propias instituciones incluyendo normalmente análisis del *curriculum vitae*, entrevista personal y algún tipo de prueba didáctica. En el caso de los centros públicos, encontramos una diferencia principal entre los dos países; mientras que en Brasil el proceso selectivo para ser docente indefinido en centro municipales o autonómicos se reduce a la valoración del *curriculum vitae* y una prueba escrita sobre conocimientos disciplinares y didáctico-pedagógicos, en España se añade en la prueba además la defensa de una programación didáctica.

Defendemos la idea que los gobiernos municipales y autonómicos brasileños, a partir de la referencia del modelo de selección del profesorado de Educación Básica en España, podría organizar tribunales de evaluación que incluyeran la defensa de una programación didáctica, algo que consideramos mejoraría la selección para acceder a ejercer como docente en dichas instituciones públicas de la educación básica brasileña.

A modo de conclusión, indicamos que el desarrollo de este trabajo ha proporcionado una reflexión y hacer esta comparación ha posibilitado ofrecer conclusiones para ambos países que incluyan observaciones y reflexiones de los puntos en los que un sistema y el otro se complementan.

Gracias a esto, se favorece que los gobiernos puedan replantear algunas modificaciones en las políticas educativas con el objetivo de fortalecer la formación inicial de sus docentes en un futuro cercano. También es necesario considerar el desarrollo del desempeño docente como profesión y promover que la sociedad prestigie el trabajo realizado por el profesorado. En consecuencia, se trata de transmitir que para la mejora de la educación actual es imprescindible un profesional docente que destaque como agente reflexivo, autónomo, innovador y contextualizador.

=====

REFERENCIAS

BALL, Deborah Loewenberg; FORZANI, Francesca Maria. The work of teaching and the challenge for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.60, n 5, p. 497-511, 2009.

BRASLAVSKY, Cecilia. **Teacher education and the demands of curricular change**. New York: American Association of colleges for teacher education, 2002.

EGIDO, Inmaculada. El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea: algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. **Revista UNED Educación XXI**. 13, p.47-67, 2010. Disponible en: <<http://e-spatio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-2-5020&dsID=Documento.pdf>>. Acceso en: 1.jun. 2016.

ESTEVE, Juan Manuel. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En: MEDRANO URETA, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (Coord.), **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009. p. 17-29

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**. Madrid: Morata, 1993.

HOYLE, Eric. The professionalization of teachers: a paradox. **British Journal of Educational Studies**, v.30, n 2, p. 161-171, 1982.

LENOIR, Yves; MORALES-GÓMEZ, María Alejandra. El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.9, n 1, p. 46-64, 2011.

MACBEATH, Jonh. **Future of teaching profession**. Cambridge: Education International Research Institute, 2012.

MANCEBO, María. Esther. **Políticas de formación docente, profesionalización y equidad**. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya (Tesis doctoral). Universidad de la República, Montevideo, 2003.

SHON, Christopher. Teacher Professionalism. **Faculty Publications and Presentations** (paper 46). 2006. Disponible en: <http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/46>. Acesso en: 3 nov.2016.

TENTI FANTANI, Emilio. **Profesionalización de los docentes**. Algunas dimensiones de las representaciones y temas de la agenda políticas. Disponible en: <

file:///D:/Downloads/algunas_dimensiones_profesionalizacion_docentesRepresentaciones_temas_agenda_politica_tenti.pdf >. Acesso en: 23 sep.2017.

UNESCO. **Recomendación relativa a la situación del personal docente**. Paris. UNESCO, 1966.

_____. **Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo**. Santiago de Chile: UNESCO, 1993.

VAILLANT, Denise. **Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional**. Barcelona: Octaedro, 2005.

VALLE, Javier Manuel. Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. **Journal of supranational policies of education**, p. 7-30. 2013.

Artigo recebido em 28/08/2017.

Aceito para publicação em 14/09/2017.

=====