

# NADA SERÁ COMO ANTES: EL FUTURO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN

Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira  
y Livia Maria Fraga

## INTRODUCCIÓN

El debate sobre el futuro de la profesión docente se hace necesario y urgente, en medio de la crisis de la educación ahora potenciada por la pandemia de la COVID-19 que asoló Brasil de manera brutal. Desde finales del siglo XX, las crecientes transformaciones provocadas en el mundo del trabajo afectan las condiciones del ejercicio de la profesión docente, de modo tal que producen fenómenos de precarización del trabajo por medio de un modelo de regulación basado en la Nueva Gestión Pública (NGP). Las reformas implementadas a la educación imprimieron nuevas prácticas que buscan alterar los valores y las identidades que, históricamente, constituyeron la profesionalización docentes.

La escala de riesgos que vive la profesión docente es cada vez mayor, considerando los últimos cambios ocurridos en la legislación laboral brasileña, adensadas por el retroceso político del país y por las incertidumbres provocadas por una pandemia que transforma la enseñanza en una actividad *online*. La educación escolar pasa a ser ejercida en el ambiente doméstico y llega a los estudiantes por medio de pantallas.

Este texto busca discutir los efectos (aun en curso) del fenómeno de la actual precarización de la profesión docente revelada por la pandemia, a partir de la investigación realizada con el objetivo de

conocer la realidad vivida por los profesores de la Educación Básica en Brasil cuando fueron obligados, por la crisis sanitaria, a transponer su acción pedagógica de un lugar conocido hacia uno desconocido. La primera sección del texto debate la complejidad de la profesión docente en Brasil y los riesgos que conllevan las actuales narrativas económicas en el campo de la educación. La segunda sección presenta los datos de la investigación realizada por Gestrado-UFMG sobre el trabajo de los docentes durante la pandemia.

Esperamos que el debate aquí iniciado pueda contribuir con los estudios del campo de la política educativa, pero también con la reflexión colectiva sobre los desafíos actuales para la profesión docente de modo a hacer valer la escuela pública, laica, gratuita y de calidad socialmente referenciada.

### **LA PROFESIÓN DOCENTE EN TRANSICIÓN**

La profesión docente se caracteriza por el desarrollo de un trabajo pedagógico de gran complejidad, puesto que involucra aspectos políticos, sociales, antropológicos, psicológicos, económicos y culturales. La profesión docente, en Brasil, se constituyó históricamente en un grupo profesional no homogéneo, mayoritariamente compuesto por funcionarios públicos en los ámbitos federal, estatal y municipal, por tratarse de un país federativo, cuyas competencias en educación son compartidas por los entes que componen la federación.

En Brasil, el Censo Escolar 2020 (INEP, 2021) registra un total de 2.189.005 docentes de Educación Básica, que se desempeñan predominantemente en escuelas urbanas (87,9%). El 80% de ese universo son mujeres. Pertenecen a las redes públicas de enseñanza (federal, estadual y municipal) y representan la cantidad de 1.711.932 docentes (78%). Los municipios constituyen los principales empleadores de todos los docentes del sector público y representan el 66,2% del total. En las redes públicas predomina el vínculo laboral "Concursado/efectivo/estable" (69%). Sin embargo, es significativa la presencia de contratos temporales en estas redes, que componen la tercera parte (32%) de los vínculos informados. Más del 86% tienen formación en el nivel superior, la mayoría con licenciaturas. El rango etario predominante varía de 25 a 49 años (74%), las mujeres tienen mayor presencia en el rango de 40 a 49 años, mientras que los varones, que son más jóvenes, tienen mayor presencia en el rango de 30 a 39 años. Estos docentes actúan en 179.533 establecimientos escolares, que acogen a 47.295.294 estudiantes de todas las etapas y modalidades de la educación básica. La educación básica según el nivel de enseñanza se desglosa en tres etapas: educación infantil (para niños de 0 a 5 años), educación primaria de nueve años (para niños entre 6 y 14 años) y enseñanza media

(para jóvenes de 15 a 17 años). Estas etapas pueden ofrecerse, además de la enseñanza regular para las edades antes mencionadas, según las modalidades de enseñanza: educación de jóvenes y adultos, educación especial, educación profesional.

Los análisis acerca del desarrollo de la profesión docente, y de las reestructuraciones observadas en las últimas décadas, deben tener en cuenta las diferenciaciones internas del profesorado brasileño, no obstante el concepto genérico de profesión, conforme resalta Dalila Oliveira (2010), que es un término que se refiere a las actividades especializadas que poseen un cuerpo de saberes específico y accesible solo a cierto grupo profesional, con códigos y normas propias y que se insertan en determinado lugar en la división social del trabajo. De todos modos, consideramos que solo es posible hablar de profesión docente en Brasil a partir de la institución de los sistemas escolares estatales.

Es sabido que la historia de los sistemas nacionales de educación en Brasil y América Latina está marcada por una gran desigualdad. Desde sus inicios, las escuelas fueron dirigidas a los hijos de las élites blancas, dejando afuera a los nativos, los negros y los considerados salvajes (Puiggrós, 2010). En el caso específico de Brasil, que es un país sumido en profundas y diversas desigualdades, su historia refleja las transformaciones ocurridas en el tiempo, de las cuales la educación escolar se convierte tardíamente en un derecho social, donde los trabajadores docentes cumplen un papel central en la consecución de ese derecho.

A partir de la organización escolar que fue construida a lo largo de la historia, la profesión docente enfrentó políticas educativas que buscaron delimitar y desarrollar los conocimientos considerados necesarios para el ejercicio de la docencia, para la organización de la carrera, los modelos de formación y, también, los valores y conductos adecuados para el acto de enseñar. Ciertamente, las disputas y conflictos atraviesan esa profesión en cada momento histórico, muchas veces materializados por los movimientos organizados en asociaciones y sindicatos que han contribuido a la estructuración de la profesionalización docente.

Sin embargo, las formas de organización escolar en un país dividido y segmentado por esferas administrativas autónomas produjeron una profesión docente de fuerte heterogeneidad. Son varios los perfiles y carreras de profesionales construidos de acuerdo con la etapa de la enseñanza (infantil, fundamental, media y sus modalidades), de nivel (Educación básica y superior) y de la esfera Federativa (municipal, estatal, federal). Esa heterogeneidad puede ser observada en la existencia de diferentes carreras y salarios, formas de contratación precarias y proyectos pedagógicos diversos, cuyos aspectos son

vivenciados en espacios escolares desiguales, en especial en lo referente a la infraestructura y los recursos tecnológicos. Paradójicamente, el ejercicio de la profesión docente convive con normas nacionales, estatales y municipales, así como con evaluaciones estandarizadas.

Es en el interior de esa compleja heterogeneidad que la educación brasileña se ve ante una crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, que profundiza las desigualdades educativas y agrava las incertidumbres sobre el derecho a la educación y el propio derecho al ejercicio de la profesión docente, porque al mismo tiempo vivimos un retroceso político y social de gran envergadura.

Desde el golpe parlamentario mediático de 2016, que interrumpió el Gobierno de Dilma Rousseff, la profesión docente es amenazada por políticas restrictivas de los derechos laborales, se vulnera la libertad de cátedra y se tensionan conceptos (y prejuicios) sobre el género, la religión y el conocimiento científico e histórico. Como ejemplo, podemos citar los recientes cambios ocurridos en la legislación laboral brasileña, que pasa a permitir la contratación de personas jurídicas para actividades con arreglo a fines y no más en relación a los medios, como era hasta entonces. Esa política tiende a estimular formas de contratación de trabajadores mediadas por empresas de prestación de servicios subcontratados. Esta experiencia en el contexto escolar puede incrementar aún más la contratación de profesores sin concurso público –y sin los derechos y garantías ganados a lo largo de más de un siglo, como, por ejemplo, el pago de un piso salarial y la estabilidad en el empleo– que, en consecuencia, aumenta la rotación de los profesores. En la literatura específica se ha demostrado que las altas tasas de rotación de los profesores pueden interferir en el proceso educativo, ya que un cuerpo docente estable suele estar más integrado y tiene mayor capacidad para evitar rupturas en el proyecto pedagógico de la escuela (Ingersoll, 2015; Pereira Jr. y Oliveira, 2016). Otro ejemplo de retroceso es el movimiento Escuela sin Partido<sup>1</sup> que

---

1 El movimiento Escuela Sin Partido (ESP), creado en 2004 por el abogado y exfiscal paulista Miguel Nagib, se convirtió en uno de los principales actores del juego político en el campo educativo brasileño. El ESP adopta la premisa de que la educación brasileña fue contaminada por fuerzas de izquierda en el espectro político que buscan inducir a los estudiantes a contrariar sus valores morales familiares y, así, defender ideales propios de la izquierda política, como el socialismo y el respeto a la diversidad de géneros. Los profesores serían sujetos fundamentales en esa empresa de dominación de la izquierda, pues estos actuarían como militantes “travestidos” de docentes, adoctrinando ideológicamente a los alumnos en el ambiente cautivo del aula para sus objetivos políticos. Como principal forma de acción para imponer sus pautas en el sistema educativo, el ESP alienta a los legisladores de todas las esferas del país a presentar Proyectos de Ley (PL) contra lo que se considera adoctrinamiento ideológico, como el enfoque de género en las escuelas, entre otras pautas (Rezende, 2021; Pena, 2017).

persigue a los profesores, criminaliza la ciencia con posicionamientos de intolerancia y odio –contra todos aquellos que piensan diferente– y limita la autonomía docente.

Esas políticas de carácter retrógrado están insertas en el contexto de los profundos cambios de orden social y económico provocados por la globalización neoliberal que engendró una nueva racionalidad, cuya tendencia es organizar la conducta de los gobernados, y no solo la de los gobernantes. Así, podemos entender, a partir de la expresión de Dardot y Laval (2016), que estamos ante una “nueva razón del mundo” que se refiere a “un conjunto de discursos, prácticas y dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (p. 17). Se trata de un orden que tiene el “gobierno empresarial” como dirección en la conformación de subjetividades, que busca acentuar la responsabilidad individual y el autocontrol. Una responsabilidad adquirida por la interiorización de coerciones, lo que significa, en las palabras de los autores, “ser emprendedor de sí mismo”.

En ese escenario, el retroceso de la educación como derecho puede ser entendido como una política o un mecanismo para enmarcar la formación escolar, de manera tal que incluye a una concepción de familia tradicional, cristiana y blanca al mismo tiempo que legitima la racionalidad de la globalización neoliberal. La idea es desarrollar una especie de compromiso moral de la sociedad basado en los valores que disciplinan los procesos formativos para estandarizar las conductas humanas que les interesan a las narrativas económicas.

De acuerdo con la investigación<sup>2</sup> en desarrollo sobre la nueva Enseñanza Media en Brasil, observamos que el espíritu empresarial pasa a ser considerado un valor fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. En 2017, la Enseñanza Media fue reformada por medio de la Ley N° 13.415/2017, sancionada en su totalidad por el entonces presidente Michel Temer. La reforma tenía como uno de sus objetivos adecuar esa etapa de la Educación Básica a la implantación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que en aquel momento era analizada por el Ministerio de Educación (MEC).

El texto de la Ley establece la segmentación de disciplinas en la Enseñanza Media de acuerdo con áreas del conocimiento y la implementación gradual de la enseñanza a tiempo completo. Los argumentos que justifican estos cambios se basan en la defensa de una mayor flexibilidad, ya que supuestamente los estudiantes tendrían más

---

2 Investigación coordinada por la profesora Eliza Bartolozzi Ferreira, *La “nueva enseñanza media”: globalización y gobernanza educativa* (CNPq Proceso N° 423626/2018-3).

libertad para tomar sus decisiones con respecto a los itinerarios formativos que los conducen a una profesión. Por eso, el espíritu empresarial se convierte en un valor fundamental en esta reforma.

Los docentes que enseñan en esta etapa de la educación son sometidos a cursos de formación, para incorporar el tema a sus disciplinas. La orientación dada por algunos sistemas educativos es para que el docente sea incorporado en el trabajo pedagógico como “socio”, que debe entender que el estudiante es capaz de llevar a cabo todas las etapas necesarias para desarrollar su proyecto de vida. El proyecto de la vida, por cierto, es una disciplina que se ha creado en todas las escuelas secundarias del país en el marco de la implementación de la “nueva Escuela Secundaria”. El objetivo se centra en la historia personal de cada estudiante, cuya orientación es desarrollar la autodisciplina, la flexibilidad y las competencias que deben servir de soporte para la concretización de un proyecto de vida. Esa disciplina es la amalgama de la práctica pedagógica, pues pasa a ser el eje del currículo.

Podemos decir que, actualmente, ocurre una especie de transmutación en el sentido general de capital humano, tal como fue incorporado en la educación brasileña en el siglo XX. La noción de capital humano tenía una dimensión que podemos reconocer como externa, porque remitía a las escuelas la responsabilidad de transferir un *stock* de conocimientos con el objetivo último de cualificar trabajadores, a pesar de la función socializadora de la escuela. La calificación, según Laval (2004), ahora se sustituye por la noción de competencia, ya que está más vinculada a la antigua sociedad salarial. La competencia está relacionada con la exigencia de eficacia y flexibilidad propias de una sociedad que ha roto el vínculo entre un oficio, una especialidad y un diploma.

La noción de capital humano en el siglo XXI remite, sobre todo, a una dimensión interna que busca la fabricación de subjetividades para el mercado; una conducta personal basada en valores e imágenes ilusorias de un futuro prometedor para estudiantes situados en las franjas de la sociedad. El currículo, basado en competencias, propone desarrollar el hábito de control continuo. “La profesionalización cambia entonces de sentido. No remite más a una especialización articulada a un puesto, sino a actitudes y a la socialización en la empresa” (Laval, 2004: 79).

Estas dimensiones pueden ser percibidas también en los cambios vividos por la profesión docente en la actualidad. La retórica en torno a la producción de “buenos profesores” como profesionales reflexivos, responsables, innovadores, creativos y emprendedores apela a un profesor “superhéroe” que puede garantizar el aprendizaje de los alumnos, independientemente de las condiciones ofrecidas (Oliveira, 2018).

Estos cargos, o incluso las altas expectativas con respecto al trabajo docente, interfieren en sus identidades profesionales, ya que ellos mismos acaban por asumir la responsabilidad de alcanzar los patrones de aprendizaje definidos por las evaluaciones externas como estrategias para la reducción de las desigualdades.

Ese escenario transforma la identidad profesional, que se aleja de una ética del servicio público hacia una ética del mercado, donde impera un nuevo lenguaje, una nueva socialización y otra organización de los ambientes pedagógicos (Tardif y Lessard, 2008). La autonomía está controlada, la coerción es flexible y el autocontrol es la conducta aceptable. Los procesos formativos –de los estudiantes y docentes– quedan reducidos al acto de movilizar las aspiraciones de realización personal al servicio de la escuela-empresa, transfiriendo exclusivamente al individuo la responsabilidad del cumplimiento de los objetivos.

En este modelo de escuela hay una mayor vinculación de la remuneración al desempeño y a la competencia, reduciendo las formas colectivas de solidaridad. En un estudio desarrollado por Cuenca (2015), se constata que las carreras docentes latinoamericanas en la actualidad son plataformas legales heterogéneas en cuanto a su naturaleza jurídica, orientación técnica y organización interna. Y que cada vez más los estímulos meritocráticos han sido adoptados tanto para la promoción como para la permanencia en la carrera, en nombre de una mayor flexibilización.

Esta es una tendencia observada en el caso brasileño en la última década, donde estados y municipios han adoptado políticas de *accountability*, bajo el argumento de atribuir mayor transparencia a la gestión pública y buscar más eficiencia en los resultados. Estas políticas han responsabilizado aún más a los profesores del desempeño de sus estudiantes, naturalizando las condiciones de desigualdad e ignorando otros factores que interfieren en los procesos educativos.

Otra tendencia se refiere a la precarización del trabajo docente. Este no es un fenómeno reciente, tampoco es un proceso homogéneo, y se ha agudizado con las transformaciones del mundo del trabajo en la segunda década del siglo XXI. Hay consenso entre los investigadores que, debido a la temática de la pandemia de COVID-19, se ha agravado el cuadro de precarización de las relaciones de trabajo, que afecta profundamente a los profesores, de manera diferenciada de acuerdo con el vínculo laboral (efectivo o temporal) ya sea en las escuelas públicas o en el sector privado. Sostiene Silva (2020: 17) que:

(...) el contexto de pandemia ha encontrado eco en los cambios en el mundo laboral, que debilitan aún más las relaciones laborales para los

profesionales de la educación. La uberización<sup>3</sup> del trabajo docente que ya se mostraba como una fuerte tendencia de crecimiento, mediante el trabajo intermitente de sus profesores de acuerdo a la necesidad del poder público, se agravó debido al proceso forzado de *youtuberización* proveniente del trabajo remoto. Si la uberización rompe con la noción de servicio público y lo destruye junto con el magisterio público, durante la pandemia la *youtuberización* llega al profesional de la educación y remodela su relación con la escuela en un proceso que aumenta la alienación y la expropiación del trabajo docente.

En un escenario agravado por la pandemia, la profesión docente, mayoritariamente femenina, puede correr un serio riesgo de ver reducido su tamaño, de ver crecer la práctica de la individualización del salario, de convertirse en una profesión compuesta en su mayoría por personas jurídicas. Tales son los riesgos que se plantean para este grupo profesional en la pospandemia.

## **LA EDUCACIÓN EN LA PANDEMIA Y LOS CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

Una vez más la profesión docente en Brasil está en vías de sufrir grandes transformaciones, y no solo por los cambios encontrados en los contenidos curriculares y en la forma de enseñanza tal como se analizaron sumariamente arriba, sino sobre todo debido al agravamiento de la crisis económica y política por la pandemia. La crisis sanitaria exigió el aislamiento social y el ejercicio de la enseñanza remota. El trabajo docente debió, obligatoriamente, a ser ejercido a distancia mediante tecnologías que eran poco utilizadas (o incluso desconocidas) por buena parte de los profesionales de la educación. Este escenario acentúa las desigualdades sociales y educativas, y evidencia las precarias condiciones de las escuelas públicas, así como de la vida de sus estudiantes y docentes.

De acuerdo con los datos del Censo de la Educación Básica 2020 (INEP; MEC, 2021), Brasil posee 2,2 millones de docentes que ejercen en escuelas de Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. La oferta de Educación Básica en Brasil es mayoritariamente pública, lo que significa que más del 80% de los niños y jóvenes en edad escolar están matriculados en centros públicos. Esta es una

---

3 YouTube es una plataforma de intercambio de videos que se ha utilizado mucho para proporcionar contenido a los profesores. Silva (2020) utiliza el término *youtuberización* para caracterizar el proceso que transforma la enseñanza presencial en una enseñanza remota en línea; sin embargo, subraya que las clases ofrecidas a los alumnos de las redes públicas se han dado de las más diversas formas, ya sea por videos en YouTube, plataformas específicas o, incluso, por aplicaciones de mensajería como WhatsApp.

información bastante relevante para comprender el agravamiento de las desigualdades sociales y educativas por la situación pandémica que se enfrenta en la actualidad.

La excepcionalidad de la pandemia decretada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, tomó a todos por sorpresa y exigió adaptaciones por parte de los sistemas públicos de educación para responder a las exigencias de distanciamiento social, como una manera de evitar una tragedia todavía mayor, dada la precariedad de las condiciones sanitarias y de infraestructura de las escuelas brasileñas. Las redes de enseñanza han desarrollado diferentes estrategias para seguir ofreciendo educación de forma remota a los estudiantes. Sin embargo, esas estrategias tropezaron con dificultades muchas veces ineludibles por parte de los gestores educativos. La preocupación por lograr completar el año académico, recién comenzado en aquel momento, y de no dejar caer el patrón de las evaluaciones de sus escuelas hizo que las redes de enseñanza buscaran desde implementar tele-lecciones hasta ofrecer apostillas a las familias para actividades en casa, pasando por la adopción de plataformas digitales con clases virtuales.

Ante lo inusitado y la pluralidad de las situaciones encontradas, el Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (Gestrado-UFGM) realizó la investigación “Trabajo docente en tiempos de pandemia”, incentivado por la necesidad de conocer esa nueva realidad que se presentaba para la educación brasileña. Se llevó a cabo una encuesta tres meses después del inicio de la pandemia, entre el 8 y el 30 de junio de 2020. La población fue de 15.654 encuestados, comprendidos entre profesores de las redes públicas municipales, estatales y federales de todo el país. La investigación fue de tipo no probabilístico, considerando las condiciones dadas por el momento de la pandemia y la urgencia en la recolección de los datos. A pesar de haber logrado una buena participación en los 27 estados de la federación, la cantidad de encuestados varió mucho entre ellos, por ejemplo, en Ceará, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul y Paraíba llegó a sobrepasar más de mil encuestados. Este número significativo de encuestados solo se logró gracias a una asociación con la Confederación Nacional de Trabajadores en Educación (CNTE) que, a través de sus sindicatos afiliados, emprendió grandes esfuerzos de movilización de los profesores para participar en la investigación.

El cuestionario fue puesto a disposición virtualmente en la plataforma Google Forms y contenía cinco bloques de preguntas. El primer bloque recogió información básica sobre el perfil de los profesores; el segundo bloque abordó las condiciones de trabajo; el tercer bloque

indagó sobre la relación con los estudiantes, para conocer cómo se realizó la interacción de los profesores con los estudiantes durante el período de distanciamiento social; el cuarto bloque abarcó el tema de la formación de los docentes para trabajar con tecnologías digitales; y, el quinto y último bloque del cuestionario buscó comprobar los sentimientos de los encuestados en relación al nuevo contexto de trabajo.

Sobre el perfil de los encuestados, los resultados mostraron que el público se constituyó en un 78% de mujeres, y de estas la mitad tiene entre 30 y 49 años. La predominancia de las mujeres es coherente con la presencia femenina en el magisterio, especialmente en los primeros años de la Educación Básica, asimismo, el grupo de edad preponderante también es muy cercano a la media verificada a nivel nacional.

Con relación a la actuación profesional, 49% de los encuestados actúan exclusivamente en la red municipal, 39% exclusivamente en la red estatal y 2% en la red federal; se resalta que 11% de los encuestados trabajan en dos redes, una municipal y otra estatal. Estos datos ofrecen una cobertura bastante satisfactoria, porque corresponden a la presencia de estas redes en la oferta educativa básica en el país.

En lo que respecta a las condiciones de trabajo, la investigación constató que a pesar de que el 83% de los docentes afirman poseer los recursos tecnológicos necesarios para impartir clases a distancia, cerca de la mitad de ellos alega que necesita compartir esos recursos con otras personas del hogar, lo que significa que tienen un tiempo limitado para el uso de estos equipos para la preparación de las clases.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que solo el 65% de los encuestados informaron poseer conexión a internet con banda ancha y que el 24% de ellos disponen solo del plan de datos del teléfono celular. Los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades docentes de forma remota durante la pandemia deberían ser responsabilidad de las redes de enseñanza, ya que se trata de medios y equipamientos de trabajo. Sin embargo, hasta el momento de la encuesta, esos medios no estaban asegurados para todos los docentes en ejercicio desde la *home office*.

Estos recursos son cruciales para posibilitar la interacción de los profesores con los estudiantes durante el período de distanciamiento social. En el bloque específico sobre la información sobre las interacciones de los profesores con sus alumnos, observamos que el 84% de los encuestados evaluaron que hubo una disminución de la participación de los estudiantes en las clases remotas en comparación con las clases presenciales. Los profesores, sobre todo de la Educación Infantil y de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, fueron los que más describieron las dificultades en ese sentido. Una de las razones señaladas es la escasa o nula autonomía de los estudiantes

para acompañar los contenidos y actividades, y el hecho de que las familias no consiguieran realizar la mediación necesaria o, incluso, no pudieran acompañar el proceso de aprendizaje de esos niños en casa.

Ese es un aspecto bastante preocupante, pues pone en cuestión la efectividad del trabajo realizado, es decir, aunque sabemos que el trabajo docente ejercido remotamente no sustituye al trabajo presencial, la expectativa es que esas actividades puedan permitir que los profesores enseñen y que los estudiantes aprendan. Si eso no sucede, las lagunas en la trayectoria escolar de esa generación de estudiantes se convierten en una deuda social impagable. Se trata de un derecho que se niega y que puede comprometer el futuro de miles de niños y jóvenes, y el de sus familias.

Dada la novedad que significó la repentina adopción de la educación remota debido al distanciamiento social impuesto por la pandemia de COVID-19, el cambio en la práctica docente fue brutal. A pesar de la gran discusión sobre el uso de tecnologías en el hacer pedagógico, y de las numerosas iniciativas para el empleo de la inteligencia artificial en el trabajo docente, la realidad concreta de las escuelas brasileñas, pero también latinoamericanas, se encuentra muy lejos de eso.

En ese contexto, muchas prácticas tradicionales fueron inviables por las condiciones objetivas del momento: la imposibilidad de la interacción presencial impuesta por la pandemia. La investigación demostró que los profesores no estaban preparados para asumir otras formas de trabajo de la noche a la mañana, como lo tuvieron que hacer. Los resultados mostraron que 9 de cada 10 profesores no tenían ninguna experiencia previa con educación a distancia. Solo el 29% de los encuestados afirmaron que era fácil utilizar las tecnologías digitales, y esta facilidad fue percibida con mayor incidencia entre los profesores más jóvenes. Esta información revela que los profesores no estaban capacitados para lidiar con entornos virtuales de aprendizaje, con tecnologías digitales y sus lenguajes.

Sin embargo, ante esa constatación, en gran medida ya conocida o imaginada, lo que se esperaba era que las redes públicas de enseñanza buscaran preparar a esos profesionales para actuar en esa condición excepcional. Hasta el momento de la investigación, muchos informaron no haber recibido ninguna formación para ese fin. La proporción de profesores de las redes municipales de enseñanza que no habían recibido ningún tipo de formación fue del 54%, lo que significó más del doble de los profesores de las redes estatales, donde el 25% mencionaron no haber recibido formación.

Por más amenazadora que pueda ser la adopción de esos medios y lenguajes para un grupo profesional que tradicionalmente defendió su autonomía, la inevitabilidad de su uso durante la pandemia

probablemente operó un cambio sin retorno en ese sentido. Los usos de estos equipos, características y nuevos lenguajes seguramente modificarán las rutinas tradicionales cuando se retorne a las actividades presenciales, generando nuevas prácticas de trabajo. Sin embargo, ese es un cambio que exige más conocimiento sobre sus causas y efectos, además de la vigilancia permanente, pues los riesgos planteados, tanto en lo que se refiere al aumento del control sobre el trabajo como a la privatización de esos medios, no pueden ser menospreciados.

Por último, aunque la investigación fue realizada pocos meses después de decretada la pandemia, que ya lleva más de un año, desde nuestro punto de vista ofrece importantes elementos para pensar la reestructuración de la profesión docente en la actualidad y los rumbos que esos cambios pueden tomar en el período pospandémico. Son muchos los temores y desconfianzas que aquejan a los docentes en este momento. En esa dirección, el 69% de los encuestados manifestaron miedo o inseguridad por no saber cómo y cuándo será el retorno a la normalidad, a la nueva normalidad.

Frente a estas constataciones, una de las grandes preocupaciones planteadas es en relación a la salud, sobre todo a la salud mental de esos profesionales que, además, tienen dificultades para realizar su trabajo desde la *home office* ya que las condiciones son adversas, a saber: falta de medios y recursos necesarios; presiones y frustraciones con la poca participación de los estudiantes. Sin embargo, los profesores tienen que hacer frente a otras demandas y dificultades impuestas por la pandemia y que son comunes a todos los seres humanos que viven en estos tiempos tan insólitos.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Las nuevas situaciones de vida y trabajo de los profesionales de la educación brasileña que emergen en el marco de mutaciones sociales provocadas por la crisis sanitaria no hacen más que agravar las desigualdades persistentes en el campo educativo.

Esas realidades han sido acompañadas por los esfuerzos de investigación de las universidades, de los grupos de estudio tanto de las áreas de las ciencias biológicas, en busca de la prevención, de la cura y de tratamientos para la salud, como de las áreas de las ciencias sociales, que indagan los efectos económicos, sociales y psíquicos sobre las condiciones de vida y del trabajo generados por el aislamiento social y el uso cotidiano e intensivo de tecnologías digitales.

Las investigaciones realizadas por Gestrado-UFMG (2020 2-2020), junto a otras, revelaron el cuadro crítico de las condiciones de trabajo de los/las docentes de las escuelas públicas y privadas, que migraron abruptamente del entorno presencial al virtual, cuando se constató

que más del 85% declararon no poseer experiencia previa en la enseñanza a distancia. Con eso, las condiciones de vivienda y la disponibilidad de recursos tecnológicos de profesores y estudiantes pasan a tener relevancia en los estudios sobre las condiciones del trabajo docente, desplazándose el foco de los entornos escolares (Oliveira y Pereira Jr., 2020).

Los estudios anteriores, que analizaron las reformas educativas en perspectiva comparada, mostraron que los cambios ocurridos en la profesión docente en el transcurso del desarrollo de la Nueva Gestión Pública (NGP) en los países latinoamericanos presentaron dimensiones variadas. En relación con el procedimiento de trabajo, se observó la intensificación de las actividades en diferentes escalas y la incorporación de lógicas propias de la organización capitalista en la gestión de la escuela pública. Con la adopción de la enseñanza remota realizada con equipos propios en el lugar de residencia, la intensificación del trabajo parece haberse agravado. En la investigación citada, se constató la percepción generalizada del aumento de la carga de trabajo entre los que realizaron actividades remotas, pues el 84,2% de los encuestados declararon haber incrementado sus horas de dedicación al trabajo de enseñanza, comparando con la carga horaria del trabajo que realizaban presencialmente. La intensificación percibida se asocia a las condiciones precarias del ejercicio de la docencia por las dificultades de lidiar con las nuevas tecnologías digitales, de garantizar la participación de los estudiantes, de disociar el trabajo escolar del trabajo doméstico, entre otros factores.

Junto a la intensificación y la precarización, los estudios comparados constatan la adopción de incentivos económicos articulados a los procesos de evaluación, que han sido introducidos por las políticas de *accountability* en los sistemas públicos de enseñanza y un aplanamiento salarial que es parcialmente compensado por premios y bonificaciones (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018; Duarte y Oliveira, 2014; Oliveira, 2018). Estas prácticas de pago por desempeño ya eran una tendencia en algunos estados brasileños (Oliveira y Clementino, 2019; Passone, 2014) que adoptaron las políticas de responsabilidad escolar, que consisten en la remuneración variable de los profesores y empleados mediante el desempeño, sobre la base de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones a gran escala. Se considera que esta realidad ha contribuido al surgimiento de un “nuevo profesionalismo” en la educación, pautado en un sistema meritocrático y competitivo, que confunde la “responsabilidad profesional, centrada en la ética del profesional, con la rendición de cuentas, centrada en la adecuación profesional a los indicadores externos impuestos al docente”, que privatiza subjetividades (Anderson, 2017: 618-619).

Los cambios que se han producido en la sociedad del siglo XXI y en las condiciones del trabajo docente ponen en crisis la identidad de la profesión. La docencia no es una actividad neutral, no es un trabajo individual, sino colectivo. En este sentido, es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la construcción de una sociedad más justa y humana. Frente a la pandemia, los trabajadores docentes padecen nuevos sufrimientos que, junto con los riesgos para la carrera, pueden significar el punto de inflexión de la profesión. La hipótesis es que nada será como antes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Gary. (2017). Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *RBPAAE*, 3(33), 593-626.
- Cuenca, Ricardo. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC; Unesco.
- Dardot, Pierre y Laval, Christian. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. San Pablo: Boitempo.
- Duarte, Adriana M. y Oliveira, Dalila. (2014). Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. *Práxis Educacional*, 10, pp. 67- 97.
- Frigotto, Gaudêncio (Org.). (2017). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). (2020). *Trabalho docente na educação básica pública em tempos de pandemia*. [Relatório de Pesquisa]. Belo Horizonte: UFMG. En <https://gestrado.net.br>
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). (2020a). *Docência na Educação Básica Privada em tempos de pandemia*. [Relatório de Pesquisa]. Belo Horizonte: UFMG. En <https://gestrado.net.br>
- Ingersoll, Richard. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. En <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. [Planilla Electrónica]. Brasília: INEP. En <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

- Laval, Christian. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londres: Planta.
- Oliveira, Dalila A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, 1(1), 17-35.
- Oliveira, Dalila A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 53(27), 43-59.
- Oliveira, Dalila A. y Clementino, Ana M. (2019). As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do nordeste. En Dalila A. Oliveira, Adriana M. Duarte y Cibele M. Rodrigues (Orgs.), *A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região nordeste*. Campinas: Mercado das Letras.
- Oliveira, Dalila A. y Pereira Jr., Edmilson A. (2020). Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. En Dalila A. Oliveira y M. Pochmann, *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva.
- Passone, Eric F. K. (2014). Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 152(44), 424-448.
- Penna, Fernando A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional, pp. 35-48. En G. Frigotto (Org.), *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.
- Pereira Jr., Edmilson y Oliveira, Dalila A. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 160(46), 312-332.
- Puigrós, Adriana. (2010). Las alternativas cambian con el tiempo. En Adriana Puigrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Rezende, Lucas F. (2021). *O que se planta se colhe: os entrelaces da Atlas Network com o movimento Escola sem Partido*. Disertación del Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Brasil.
- Silva, Amanda M. (2020). Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 9(5), 587-610.
- Tardif, Maurice y Lessard, Claude. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Verger, Antoni; Parcerisa, Lluís y Fontdevila, Clara. (2018). Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 53(27), 60-82.