



ISBN: 9786073022569

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Rojas Moreno, I. (2019).

La educación secundaria en Brasil.

En P. Ducoing Watty (Coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil y Argentina)* (pp. 183-233). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Ileana Rojas Moreno

PRESENTACIÓN

En el panorama internacional, la educación secundaria brasileña –o su denominación equivalente– tiene rasgos diversos que la asemejan, pero también la diferencian, de la que se ofrece en diversos países del mundo. En este contexto, el presente capítulo aporta una ubicación general de la secundaria en Brasil con el fin de mostrar los rasgos característicos de la oferta de formación académica oficial para este nivel. Según la denominación local equivalente reportada en la base documental disponible, se le sitúa como “educación fundamental, años finales”, con una duración de tres años, que abarca un rango de edad entre los 12 y los 14 años. Esta investigación se basa principalmente en la estrategia de estudio de caso a partir de los trabajos de análisis documental y de campo.

Cabe destacar de inicio que para perfilar las características de este nivel educativo situamos como referencia los argumentos sobre la institucionalización y la internacionalización de la educación (Meyer y Ramírez, 2002; Schriewer, 1996) a modo de categorías analíticas eje, todo ello en el marco de los avances y desafíos del nuevo milenio, en el contexto socioeconómico de América Latina. Desde este punto de partida, es posible ofrecer un panorama de las condiciones económicas actuales en los países latinoamericanos, ubicando algunos referentes básicos de la situación de los servicios educativos en Brasil. En este sentido, conviene mencionar que durante la déca-

da de los ochenta del siglo xx, los países de la región enfrentaron problemas macroeconómicos muy complejos ante la transición de las estructuras productivas basadas en la sustitución de importaciones, tales como un vertiginoso y costoso endeudamiento externo, tasas de inflación cada vez más elevadas, el auge del desempleo y la inestabilidad cambiaria. Las críticas al desarrollo económico sustentado en el esquema del Estado benefactor y proteccionista, aunadas a la gran transformación que representó la implantación del modelo neoliberal, signaron en gran medida las políticas nacionales en materia económica y social (salud, educación, vivienda, empleo, inversiones, desarrollo científico y tecnológico, etcétera).

Derivado de lo anterior, a principios de la década de los noventa, las diferentes economías de América Latina formaron parte de una onda expansiva de privatizaciones de empresas públicas. Esta situación se vio acompañada de procesos tales como la desregulación de los mercados de capitales, la estimulación de la economía de mercado, la captación monetaria vía la reforma fiscal y la liberalización del mercado financiero, entre otras medidas tendentes a hacer más competitivas las economías nacionales y atraer las inversiones de capital extranjero, en la perspectiva de ayudar a solucionar los problemas sociales endémicos de pobreza extrema, marginalidad y rezago educativo. Sin embargo, este escenario prometedor fue inalcanzable, toda vez que las medidas adoptadas arrojaron resultados adversos, pues acentuaron cada vez más dichos problemas sociales.

A partir de esta situación desalentadora, a principios del siglo xxi los gobiernos de América Latina definieron nuevas agendas de políticas nacionales de la llamada segunda generación de reformas, para reconstruir tanto las debilitadas estructuras gubernamentales como el propio tejido social. Este giro planteó un reto enorme a los diferentes gobiernos en cuanto a poner en marcha aquellas adecuaciones específicas para cada contexto local, aunque sin desvincularse de las tendencias homogeneizadoras aparejadas con la globalización de la economía, como ha sido el caso de la competencia económica internacional vía la inversión privada, el comercio exterior, el fortalecimiento en materia de educación y el desarrollo en ciencia y tecnología. El conjunto de cambios impulsados ha obligado a los go-

biernos a manejarse en el esquema del Estado regulador-interventor, apoyado en instituciones y organismos tanto públicos como privados, para buscar una incorporación más favorable de las economías nacionales en el panorama internacional.¹

En suma, a partir del contexto esbozado en el que situamos la educación secundaria en Brasil, derivamos cinco apartados para este capítulo. En el primero se ofrece un breve perfil del contexto socioeconómico brasileño.² En el segundo y tercero se esboza un panorama de la construcción sociohistórica de su sistema educativo. En el cuarto se destacan de manera general algunas de las políticas educativas vigentes. En el quinto se presenta una caracterización acotada de la educación secundaria en Brasil, con especial énfasis en los rubros de oferta académica, orientación formativa y preparación de docentes para dicho nivel. A manera de cierre, se ofrecen algunas conclusiones a propósito del panorama perfilado; de esta revisión podrán derivarse nuevos cuestionamientos a propósito de la importancia y las condiciones actuales de dicho tramo formativo, que es parte fundamental de la educación básica.

1 Se destaca aquí el vínculo entre la definición e implantación de las agendas políticas nacionales de la región latinoamericana y el protocolo Consenso de Washington, formulado por J. Williamson en 2004, en cuanto a puntualizar las medidas básicas impuestas a los países en desarrollo para transitar hacia modelos económicos más abiertos y liberalizados. Esto con el fin de modificar definitivamente las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil (Casilda, 2004).

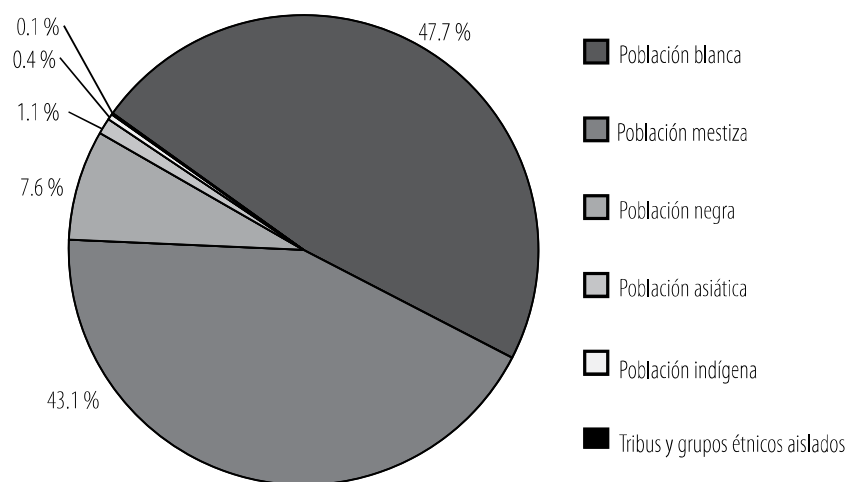
2 Para el desarrollo de esta panorámica se consultó información y estadísticas disponibles en las páginas electrónicas del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), de *The World Factbook* de la Agencia Central de Inteligencia (CIA, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, así como del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015a; 2015b), del Banco Mundial (BM), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), entre otras fuentes de actualidad reconocida.

PERFIL SOCIOECONÓMICO DE BRASIL

A lo largo de poco más de cinco siglos este país ha transitado por procesos complejos de reasignación territorial, recomposición socioeconómica y establecimiento de diferentes formas de gobierno, todos ellos correspondientes con los periodos de la dependencia del imperio portugués, el movimiento independentista y la instauración del gobierno republicano, las dictaduras de los gobiernos militares y la transición a los gobiernos civiles hacia finales del siglo xx. Actualmente, Brasil es una república soberana considerada como una sociedad multiétnica, conformada por descendientes europeos, indígenas, africanos y asiáticos (gráfica 1).

GRÁFICA 1.

Composición étnica de la población brasileña (2015)



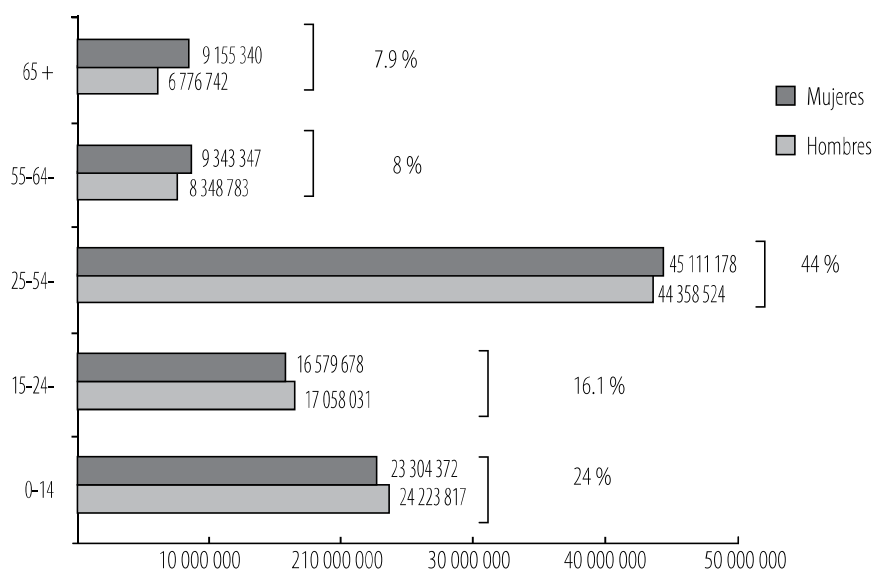
Fuente: IBGE (2015).

En relación con esta condición y de acuerdo con datos de *The World Factbook* (CIA, 2015), 85.7 por ciento de la población brasileña es urbana; se estima incluso una tasa de urbanización de 1.17 por ciento anual. Del total de habitantes (204 259 812) (CIA, 2015), 49 por ciento corresponde al sexo masculino (100 765 897) y 51 al femenino (103 493 915). Más aún, la composición de la población brasileña por rango de edad muestra una concentración de 44 por

ciento en el grupo de 25 a 54 años, con una edad promedio de 30.7 años. Asimismo, se destaca 68.1 por ciento en el grupo de población económicamente activa (gráfica 2).

GRÁFICA 2.

Distribución de la población brasileña por rango de edad (2015)



Fuente: CIA (2015).

Cabe señalar que desde la década de los sesenta, la población brasileña ha mostrado una correlación entre la disminución moderada de la tasa de fecundidad y la tasa de desaceleración del crecimiento poblacional, con los correspondientes procesos de envejecimiento de la población y la transición demográfica acelerada, así como una expectativa de vida mayor a los 75 años (CIA, 2015). En este sentido y según datos del BM (2015a), se estima que el porcentaje promedio anual de crecimiento poblacional para la década de 2021-2030 será de 0.77 por ciento, por lo que para entonces Brasil contará con una población estimada de 217.5 millones de personas, concentrándose probablemente en el rango de edad de 15 a 64 años (cuadro 1). Por último y de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del PNUD, Brasil tiene un IDH de 0.699 y se ubica en el noveno lugar, en contraste con el resto de los países americanos, y en el lugar 75 en la clasificación mundial, por lo que se le considera como un país con un nivel medio de desarrollo humano (PNUD, 2015b; cuadro 1).

CUADRO 1.

Brasil: Datos demográficos básicos

Población en millones			Incremento medio anual de la población (%)		Composición de la población por edad			Tasa de dependencia económica		Tasa bruta de mortalidad	Tasa bruta de natalidad
					Edad 0-14 (%)	Edad 15-64 (%)	Edad 65 y + (%)	Población joven en edad de trabajar (%)	Población adulta en edad de trabajar (%)	Por millar de personas	Por millar de personas
2000	2015	2025	2000-2015	2015-2025	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
174.5	204.2	217.5	1	0.77	24	68.1	7.9	60.1	8	6	15

Fuente: BM (2015b).

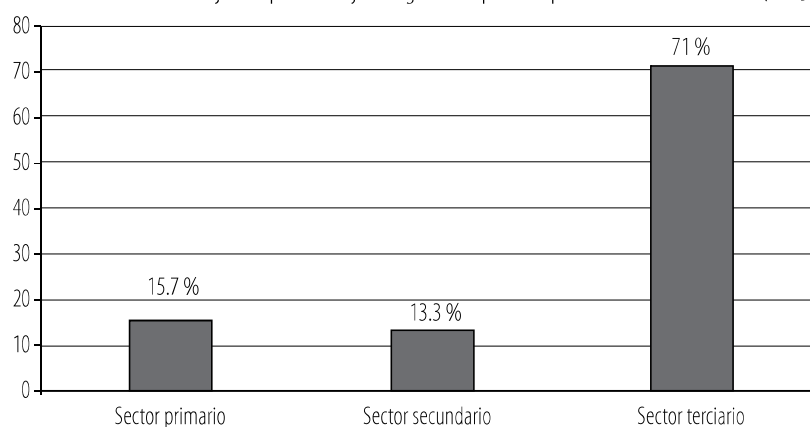
Ahora bien, es importante resaltar que la economía brasileña de las etapas precolombina, colonial e imperial fue principalmente agropecuaria. Sin embargo, durante los pasados dos siglos, Brasil vivió una transformación industrial importante con un predominio notable de las inversiones de capital extranjero, hasta llegar a la implementación de estrategias económicas conservadoras de corte neoliberal. Al inicio del nuevo milenio, en este país tuvieron lugar cambios notables ante la aplicación de una política económica de centro-izquierda, impulsada por los más recientes gobiernos a partir de 2003 y hasta la actualidad.

En términos generales, la economía brasileña, caracterizada, por un lado, por un desarrollo discreto de los sectores agrícola, minero y manufacturero, y por el otro, por el desproporcionadamente elevado sector de servicios, así como por una clase media en rápida expansión, está considerada como la mayor de América Latina y del hemisferio sur, la sexta mayor del mundo por su producto interno bruto (PIB) nominal y la séptima mayor por la paridad del poder de compra (PPC). Desde finales del siglo XX, Brasil –al igual que Corea del Sur y otros países de economía emergente del llamado bloque asiático– se ha convertido en uno de los países con más rápido crecimiento económico en el mundo, en un contexto en el que la política económica reformista brasileña ha sido favorable ya que propició un nuevo reconocimiento internacional, tanto en el ámbito regional como global, ampliando su presencia en los mercados mundiales.

Con respecto a la distribución de la fuerza de trabajo según ocupación por sector económico (CIA, 2015), el sector terciario (servicios) ocupa a poco más de las dos terceras partes de la población económicamente activa (71 por ciento), con una evidente desproporción para los sectores primario (agricultura) y secundario (industria). Así, la tasa de crecimiento de la producción agropecuaria e industrial estimada es de -1.5 por ciento, lo que deja a Brasil en el lugar 180 del *ranking* mundial (gráfica 3).

GRÁFICA 3

Distribución de la fuerza de trabajo en porcentajes según ocupación por sector económico (2015)



Fuente: CIA (2015).

En relación con estos datos, el sector terciario abarca 70.4 por ciento, seguido del secundario (23.8 por ciento) y del primario (5.8 por ciento). Este crecimiento económico resulta sustentable mientras puedan mantenerse elevados los precios de los bienes y servicios exportados por Brasil, a la vez que se sigan atrayendo grandes flujos de inversión privada y extranjera. Cabe señalar que este conjunto de estrategias económicas es un tanto frágil en términos de intensidad, estabilidad y competitividad, puesto que se basa en una serie de reestructuraciones y renovaciones de las condiciones de dependencia, a las cuales se añade el incremento vertiginoso de la brecha del conocimiento tecnológico. El posicionamiento económico de Brasil en el contexto global muestra que este país ha sido uno de los más beneficiados del dinámico crecimiento mundial, mediante estrategias político-económicas de corte empresarial, de favorecimiento a la inversión y del incremento de programas de asistencia social. Lo

anterior sin perder de vista los viejos rezagos sociales que día a día se entretajan con los complejos cambios demográficos, culturales, migratorios y, sobre todo, tecnológicos que revelan la necesidad de reducir la pobreza económica extrema y la desigualdad social, entre otras demandas.

CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

En cuanto a la configuración del sistema educativo brasileño, autores como Aranha (2006), Torres (2010) y Zotti (2004) delimitan una perspectiva temporal que se inicia con la conformación de la sociedad colonial brasileña en 1500 para llegar a las transformaciones económicas y políticas de finales del siglo XX y principios del XXI, pasando por los movimientos políticos independentista, imperialista y republicano, todo ello sin perder de vista las relaciones entre los procesos políticos, económicos y sociales de la conformación del Estado-nación. Destacaremos entonces dos momentos que se abordarán en los siguientes apartados.

Surgimiento y configuración del sistema educativo

Históricamente, la integración del sistema educativo en Brasil tuvo un precedente clave en la hibridación de las prácticas de enseñanza locales con el esquema europeo de educación que introdujeron los portugueses al territorio colonizado, donde resalta la acción evangelizadora de los misioneros jesuitas durante el siglo XVI. Dos siglos más tarde se oficializó la implantación de la enseñanza pública, la cual se vio influida al paso del tiempo por ideas relativamente novedosas procedentes de universidades europeas. A principios del siglo XIX, el territorio brasileño atravesaba por cambios económicos y políticos muy importantes, aunque en general persistieron las condiciones de analfabetismo y atraso educativo en todo el país, sobre todo en lo concerniente a la enseñanza elemental. Ya en los inicios del pe-

riodo imperial poscolonialista se postuló en la Constitución de 1824 el principio de la libertad de enseñanza sin diferencias de género ni raza, procurando afianzar el derecho de instrucción primaria gratuita para todos los ciudadanos brasileños, mediante el establecimiento de la legislación educativa oficial (Saviani, 2009). Algunos avances de la época consistieron en la fundación de escuelas de primeras letras a lo largo y ancho del territorio nacional, así como de escuelas para niñas en las ciudades y localidades más pobladas. Asimismo, se dejó a cargo de las provincias toda gestión concerniente a la educación del pueblo; esto es, la enseñanza elemental, la educación secundaria y la formación de los profesores, mientras que la educación superior y de élite estaría en manos del poder central. Hacia el último cuarto del siglo XIX aún prevalecía en Brasil una notable tendencia a establecer escuelas religiosas, en contraste con otros países cuyos gobiernos habían optado por impulsar la enseñanza laica.

Durante poco más de medio siglo (1880-1930) la sociedad brasileña transitó del gobierno imperial a una república. En ese contexto, el incipiente sistema educativo brasileño comenzó a transformarse a partir de los principios gubernamentales de centralización, oficialización y autoritarismo. A lo largo de este periodo se pusieron en marcha cinco reformas educativas tendentes a lograr propósitos diversos: laicidad de la educación, implantación de un currículo de educación primaria unificado de corte enciclopedista para todo el país, obligatoriedad nacional de la educación secundaria, organización de grupos escolares por rango de edad, y seriación de la enseñanza, entre otros.³

Por otra parte, la caótica situación del sistema educativo y sus limitados logros en cuanto a abatir el elevado analfabetismo y aumentar la escasa atención educativa básica, atrajo la atención de diversos intelectuales y educadores, quienes, preocupados por la estabilización social, enfatizaron la insuficiencia de la pedagogía tradicional frente a las exigencias del inminente panorama de desarrollo capitalista,

3 Se trató de las reformas siguientes: reforma Benjamín Constant (1890), reforma Epiácio Pessoa (1901), reforma Rivadávia (1911), reforma Carlos Maximiliano (1915) y reforma João Luiz Alvez (1925) (Torres, 2010; Nunes y Faria, s.f.).

y concluyeron que las instituciones escolares deberían actualizarse de acuerdo con la realidad social, económica y política de ese entonces.⁴ Así, en 1924 se fundó la Asociación Brasileña de Educación (ABE), inicialmente a cargo de educadores de militancia católica; a partir de 1932 quedó bajo la coordinación de educadores fieles a los principios del escolanovismo y del reconocimiento del Estado como la entidad rectora por excelencia de la educación, cuya bandera era el impulso de una escuela única, pública, laica, obligatoria y gratuita, a fin de superar a la Iglesia católica en cuanto a la cobertura de este servicio.

En 1930, con el comienzo de la llamada Era Vargas, se pusieron en marcha diversas reformas educativas de corte moderno, considerando la transición socioeconómica brasileña al capitalismo, dado que en ese entonces su economía aún era predominantemente rural, dedicada a las actividades agropecuarias y de explotación de minerales, frente al surgimiento gradual de los estratos sociales urbanos e industriales. El 14 de noviembre de ese mismo año se expidió el Decreto 19.402 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1930) mediante el cual se creó el Ministerio de los Asuntos de la Educación y Salud Pública a cargo de Francisco Campos, con el fin de atender los temas correspondientes a diversos ramos, como salud, deporte, educación y medio ambiente.⁵

A partir de este acontecimiento y con el transcurso de las décadas siguientes, el Estado definió la política educativa que regiría al país en el tránsito de periodos de relativa estabilidad democrática a los del régimen autoritario de la dictadura militar, de luchas entre las fuerzas tradicionalistas y los representantes de los intereses del capital internacional, hasta llegar a las transformaciones económicas y

4 El movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva surgió en Brasil durante las décadas de los veinte y treinta del siglo xx, bajo las iniciativas locales de liberales democráticos como Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahía, 1925), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927) y Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), entre otros, de impulsar reformas educativas en diversos estados (Torres, 2010; Nunes y Faria (s.f.); Zotti, (s.f.); Zotti, 2004).

5 Hasta antes de la creación del Ministerio, los asuntos sobre la educación del país eran tratados por el Departamento Nacional de Enseñanza ligado al Ministerio de Justicia. Al ramo de salud se le otorgó autonomía a partir de 1953, cuando se estableció el actual Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

políticas finiseculares. En suma, se destacan las siguientes acciones del plan de acción gubernamental que definió la política educativa y llevó a la configuración del actual sistema educativo sobre bases legislativas (Aranha, 2006; Torres, 2010).

En 1946, y una vez concluida la etapa del Estado Nuevo del gobierno de Vargas, se promulgó una nueva Constitución y con ella el establecimiento de nuevas disposiciones, tales como la gratuidad de la enseñanza primaria, el apoyo económico para los estudiantes de bajos recursos, la reforma en la educación primaria con la inclusión de preescolar y la reestructuración de la enseñanza normal, entre otras. Desde este año y hasta 1951, la política económica brasileña se caracterizó por la estrategia de sustitución de importaciones y la combinación de medidas desarrollistas respaldadas por un amplio apoyo de capital extranjero. El nuevo panorama evidenció el desfase del sistema educativo, abocado a cubrir cuotas de atención a la población, pero que cumplía escasamente con una cobertura de alfabetización básica.⁶

Con el inicio de la dictadura militar en 1964, la radicalización de la derecha y el autoritarismo por parte de la élite gobernante fueron una constante a lo largo de casi dos décadas, aunados a la apertura indiscriminada al capital extranjero para consolidar la economía capitalista en Brasil. En ese mismo año, esta condición se evidenció a partir de la implementación de medidas diversas en el ramo de la educación con el objetivo de tecnificarla, como lo son los acuerdos entre el MEC y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), que estrechó los lazos de cooperación con Estados Unidos.

6 En 1948, el ministro de Educación, Clemente Mariani, nombró una comisión de educadores presidida por Lourenço Filho para elaborar el proyecto de ley respectivo. No fue hasta 1961 cuando finalmente se aprobó la Ley de Directrices Básicas (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1961a) que, en opinión de los críticos del gobierno brasileño, estaba desfasada en relación con los requerimientos de avance impulsados por el sistema económico, político y social de la época. Uno de los asuntos centrales de mayor debate para la aprobación de esta primera LDB fue la cuestión de la enseñanza religiosa facultativa en las escuelas públicas, que de fondo soslayaba la separación entre el Estado y la Iglesia católica (Aranha, 2006; Torres, 2010; Zotti, 2004).

Por otra parte, si bien se conservó de forma la Ley de Directrices Básicas (LDB) de 1961 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1961a; Aranha, 2006; Torres, 2010), de manera paralela sufrió modificaciones importantes con la LDB de 1968 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1961b; Aranha, 2006; Nunes y Faria, s.f., Zotti, s.f.), como ocurrió al implantar nuevas normas para la organización y el financiamiento de la educación superior, la privatización de los servicios y los criterios de selección de los contenidos curriculares, todo ello en función de las nuevas políticas de desarrollo económico.

En cuanto a los niveles de educación básica y secundaria, el impacto del régimen militar se evidenció en medidas como la obligatoriedad de la educación moral y cívica en todos los grados educativos y, para el caso de la educación secundaria, estos contenidos se ofrecieron bajo la denominación de organización social y política brasileña. Adicionalmente, el Decreto 68.908 de 1971 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1971a; Aranha, 2006; Zotti, s.f.) dio lugar al “vestibular clasificatorio”, que garantizaba las vacantes en las universidades sólo para llenar las disponibles. En estas condiciones, los índices de analfabetismo, deserción y rezago educativo se incrementaron de manera alarmante.

Así, en 1967 se creó el Movimiento Brasileño de Alfabetización con el propósito de disminuir los niveles de analfabetismo entre los adultos. Tiempo después, en 1971, se implantó la reforma de la enseñanza en los niveles fundamental y medio con la Ley 5.692 de 1971 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1971b; Torres, 2010), logrando la integración-unificación de la enseñanza primaria, el gimnasio, la enseñanza secundaria y la educación técnica. Además, se estableció la obligatoriedad de la educación entre los siete y los 14 años, así como un currículum único para los dos primeros grados; para los restantes se contempló la diversificación de contenidos en función de las diferencias regionales. Algunas disciplinas, como la filosofía, fueron eliminadas de los planes de estudios, en tanto que otras fueron agrupadas (historia y geografía formaron, en el 1.º grado, estudios sociales). A principios de la década de los ochenta se eliminaron las escuelas normales, según se estableció en

la Ley 7.044 de 1982 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1982), además de eliminar el carácter obligatorio para la enseñanza profesionalizante en las escuelas de enseñanza media. En 1985 se redefinieron los ramos de educación y de cultura, lo que derivó en la creación del MEC, en tanto que, para 1992 y hasta 1995, a partir de una Ley Federal, el MEC se transformó en el Ministerio de la Educación y del Deporte (MED). Posteriormente, el citado ministerio sólo quedó a cargo del ramo educativo.

El sistema educativo en el contexto de las políticas económicas de finales del siglo XX y principios del XXI

Hacia finales de los años ochenta, en el marco de reanudación de un clima democrático y con la promulgación de una nueva Carta Magna, se replantearon las directrices de la política educativa estatal, por lo que en la Constitución Brasileña de 1988, en uno de sus dispositivos transitorios (artículo 208, II, modificado por la Enmienda Constitucional 14; Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1996b; Asamblea Nacional Constituyente, 1988) se otorgaba un plazo de 10 años para la universalización de la enseñanza y la erradicación del analfabetismo. En 1996 se expidió la nueva Ley de Directrices Básicas para poner en marcha nuevas estrategias en la prestación de los servicios y apoyos educativos. Por ejemplo, mediante la Ley 9.131 de 1995 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1995) se creó el Consejo Nacional de Educación (CNE), en sustitución del antiguo Consejo Federal de Educación (CFE) que había surgido con la LDB de 1961 y que se desintegró en 1994. En 1990 se organizó el Sistema de Evaluación de Educación Básica y, mediante la promulgación de la Ley de Directrices Básicas de la Educación Nacional (LDBEN) de 1996 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1996a) se organizó el Fondo de Manutención del Desarrollo de la Educación Fundamental y Valorización del Magisterio (Fundef, por su acrónimo en portugués), que una década después fue sustituido por el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración de los Profesionales de la Educación (Fundeb, por su

acrónimo en portugués); esta entidad impuso a los estados y municipios la obligación de aportar anualmente un porcentaje mínimo de sus ingresos, cantidad de la cual destinó al menos 60 por ciento para el pago del personal docente.⁷

En la actualidad, de manera oficial y de acuerdo con la legislación vigente, la etapa de escolaridad obligatoria comprendida entre los cuatro y los 17 años de edad es un derecho constitucional.⁸ Como tal, y considerando los procesos sociopolíticos y de institucionalización de los modelos, los proyectos y las escuelas que han dado lugar a la configuración del sistema educativo brasileño, se puede apreciar que la estructura para la organización de los servicios educativos comprende prácticamente desde el nacimiento hasta el posgrado, y se distribuye en dos bloques: educación básica y educación superior (esquema 1; anexo 1).

En cuanto a su organización, el sistema educativo brasileño está compuesto por tres subsistemas educacionales reconocidos por la Constitución federal, jerárquicamente vinculados en apego estricto al marco legislativo, pero manteniendo cada cual su autonomía dentro del pacto federativo vigente en Brasil. Los citados subsistemas son: 1) el sistema federal; 2) los estatales y el del Distrito Federal; y 3) los municipales (esquema 1)

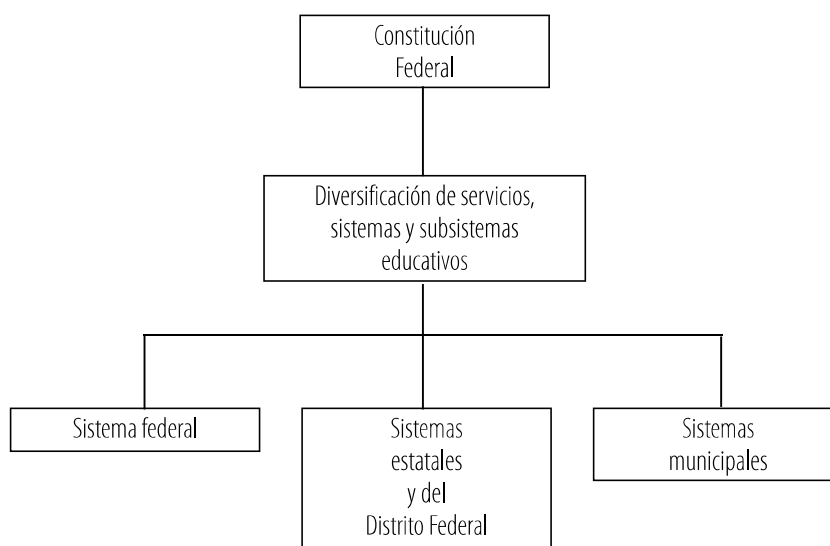
7 Al abrigo de esta ley se impulsaron cambios fundamentales, como la inclusión de la educación infantil (guarderías y preescolares) y la formación adecuada de los profesionales de la educación básica en términos de prioridad nacional (Nunes y Faria, s.f.). En cuanto al Fundef, su creación respondió al propósito central de fortalecer la educación fundamental. Los recursos para este fondo se derivaron de la recaudación de los impuestos y de las transferencias de los estados, del Distrito Federal y de los municipios vinculados con la oferta de servicios de educación. Posteriormente, al sustituirse por el Fundeb se procuraría el beneficio de todas las instituciones y escuelas de educación básica, desde las guarderías hasta las escuelas de enseñanza media, al obtener los recursos federales. Esta propuesta se extendió hasta 2020 (Torres, 2010).

8 En la LDBEN de 1996, aún vigente, avalada por el ministro de Educación, Aloizio Mercadante Oliva, se estipula el llamado "Tramo de educación obligatoria" según la Constitución de la República Federativa de Brasil, que comprende la educación básica obligatoria y gratuita de los cuatro a los 17 años de edad, e incluso garantiza este mismo servicio a la población que por factores diversos no hubiese tenido acceso en la etapa de vida correspondiente (artículo 208, II, modificado por la Enmienda Constitucional 59; Presidencia de la República Federativa de Brasil, 2009).

En resumen, esta organización –encabezada por el sistema federal en un intento por reunificar la variedad y dispersión resultantes de la coexistencia de las instancias estaduais y municipales en el sistema educativo brasileño– es uno de los objetivos monumentales de las políticas educativas de los últimos años. Esta situación se entreteje en el panorama de una creciente interacción global económica, financiera, política y cultural. Asimismo, en materia educativa y desde las plataformas de los organismos internacionales –como la UNESCO, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM y la OCDE, principalmente–, está el interjuego de las políticas de calidad académica, profesionalización de la docencia, evaluación educativa y gestión, entre otras.

ESQUEMA 1

Organización del sistema educativo brasileño



Fuente: MEC (2015).

BREVE PANORAMA SOBRE LA ACTUALIDAD EDUCATIVA

Hoy por hoy podemos apreciar que, según la cifra del total de matrícula de 68 251 303 estudiantes reportada en 2013, por lo menos una tercera parte de la población brasileña recibe los servicios educativos de alguno de los grados o niveles comprendidos en los programas de educación básica y superior (anexo 1). Sin embargo, si consideramos

los resultados correspondientes a décadas anteriores, el avance en la ampliación de la oferta de servicios educativos es uno de los logros atribuidos a la política de equidad que ha caracterizado los gobiernos de inicios del siglo XXI. Lo anterior, bajo la premisa de que los datos nacionales aquí incluidos se presentan para esbozar un panorama acotado, sin perder de vista que Brasil abarca estratos socioeconómicos diferentes, además de atravesar complejas circunstancias políticas propias de la realidad latinoamericana.

Por ejemplo, de acuerdo con información del IBGE (2015) y del SITEAL, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la UNESCO (2012), observamos que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar una tendencia educativa en crecimiento, ya que tanto el porcentaje de la población entre 14 y 17 años con primaria completa como el de población entre 19 y 22 años con secundaria completa aumentaron significativamente. En el caso de la primaria, el incremento entre 1955 y 2015 es de poco menos de 100 por ciento, al pasar de 52.8 a 93.7. En el caso de la secundaria, el crecimiento es mucho mayor, pues va de 15.7 por ciento en 1955 a 55.8 por ciento en 2015 (cuadro 2).

CUADRO 2
Brasil. Datos básicos sobre tendencias educativas (%)

Año	Educación primaria completa	Educación secundaria completa
1955	52.8	15.7
1965	67.9	23.9
1975	78.0	32.2
1985	83.1	40.9
1995	88.8	48.8
2005	89.2	52.1
2015	93.7	55.8

Fuente: IBGE (2015) y SITEAL/OEI/UNESCO (2015a, 2015b, 2015c, 2015d).

Para complementar esta visión de tendencias, ubicamos las tasas netas de matrícula que, de acuerdo con SITEAL, OEI y UNESCO (2015a, 2015b, 2015c, 2015d), muestran la mayor concentración en el nivel de primaria (86.2 por ciento), en menor proporción en secundaria (76.6 por ciento) y, como es de esperarse, una proporción bastante menor en educación superior (15.3 por ciento; ver cuadro 3).

CUADRO 3

Brasil. Datos básicos sobre tasas netas de matrícula (%)

Nivel	Porcentaje
Primaria	86.2
Secundaria	76.6
Superior	15.3

Fuente: SITEAL/OEI/UNESCO (2012).

Asimismo, tomamos en cuenta algunos de los siguientes indicadores con los datos más recientes disponibles (BM, 2015a; PNUD, 2015a; SITEAL/OEI/UNESCO, 2015b; CIA, 2015; UNICEF, 2015). Por ejemplo, para 2012 se estimó que la población analfabeta de 15 años y más abarcaba 10.5 por ciento, si bien en el lapso comprendido entre 1999 y 2012 Brasil disminuyó aproximadamente 58 por ciento la tasa de analfabetismo de jóvenes, mientras que en el caso de la población adulta, la disminución fue de 20 por ciento. En cuanto a las tasas de alfabetización de estos grupos poblacionales, Brasil se ha mantenido con una cifra promedio de 94.5 por ciento y con una atención equitativa para hombres y mujeres (cuadro 4).

Del mismo grupo de fuentes (BM, 2015a; PNUD, 2015a; SITEAL/OEI/UNESCO, 2015b; CIA, 2015; UNICEF, 2015), destacamos los datos correspondientes al rubro de matrícula en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Con respecto a la educación preescolar, cuya etapa ideal para este país está comprendida entre los cuatro y los seis años de edad, para 2012 el dato sobre la matrícula mostró la tendencia de una atención equitativa para niños y niñas, pues era una cifra sostenida de 49 por ciento. En cuanto a la primera etapa de la educación primaria brasileña, comprendida entre los siete y los 10 años de edad, en las estadísticas de 2012 se observa una equidad de matrícula entre niños y niñas con un constante 50 por ciento en promedio. Por lo que toca a la educación secundaria, comprendida entre los 11 y 14 años de edad, la información reportada indica que apenas poco más de la mitad de la población de ese grupo de edad se encuentra matriculada, con una tasa promedio de asistencia de 70 por ciento, de la cual la población masculina tiene una ligera ventaja con respecto a la femenina.

Dos últimos datos sobre la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el estilo de vida de la población, basados en las fuentes multicitadas, tienen que ver con el uso de teléfonos móviles y de conexión a internet. En el caso de la población brasileña, puede apreciarse que casi en su totalidad utiliza teléfonos móviles, en tanto que un poco menos de la mitad (49.8 por ciento) es usuaria de los servicios de la internet (cuadro 4).

CUADRO 4.

Brasil. Datos básicos sobre el panorama educativo brasileño (%)

Educación	
Población analfabeta (15 años y más), 2012	10.5
Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24 años), 2008-2012, hombre	96.7
Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24 años), 2008-2012, mujer	98.3
Número por cada 100 habitantes, 2012, teléfonos móviles	97.2
Número por cada 100 habitantes, 2012, usuarios de internet	49.8
Participación en la escuela preprimaria, tasa bruta de matriculación, 2008-2012, hombre	50.3
Participación en la escuela preprimaria, tasa bruta de matriculación, 2008-2012, mujer	49.1
Participación en la escuela primaria, tasa bruta de matriculación, 2008-2012, hombre	51.6
Participación en la escuela primaria, tasa bruta de matriculación, 2008-2012, mujer	49.3
Participación en la escuela primaria, tasa neta de asistencia, 2008-2012, hombre	94.5
Participación en la escuela primaria, tasa neta de asistencia, 2008-2012, mujer	95.1
Participación en la escuela primaria, tasa de permanencia hasta el último grado de la primaria, 2008-2012, datos administrativos	s/d
Participación en la escuela primaria, tasa de permanencia hasta el último grado de la primaria, 2008-2012, datos de encuestas	87.6
Participación en la escuela secundaria, tasa neta de matriculación (%), 2008-2012, hombre	53.1
Participación en la escuela secundaria, tasa neta de matriculación (%), 2008-2012, mujer	51.1
Participación en la escuela secundaria, tasa neta de asistencia (%), 2008-2012, hombre	73.8
Participación en la escuela secundaria, tasa neta de asistencia (%), 2008-2012, mujer	79.6

Fuente: BM (2015a; 2015b), PNUD (2015a), SITEAL/OEI/UNESCO (2015b), CIA (2015) y UNICEF (2015).

Por último, destacamos algunos datos concernientes a la formación de docentes y la proporción por alumno en los niveles educativos de preescolar y primaria entre 1999 y 2012, reportados por las fuentes de referencia (BM, 2015a, 2015b; PNUD, 2015a; SITEAL/OEI/UNESCO, 2015b; CIA, 2015; UNICEF, 2015). Durante este periodo, la población docente en el nivel de educación preescolar aumentó aproximadamente 50 por ciento, con un predominio (97 por ciento) de mujeres. Sobre la formación de maestros en este nivel educativo, no hay datos disponibles. En cuanto a la proporción de alumnos por

docente, apenas se registra una disminución de dos puntos porcentuales, al pasar de una media ponderada de 19 alumnos por profesor en 1999 a una de 17 estudiantes por maestro en 2012. En el caso de educación primaria, durante el mismo periodo la población de docentes disminuyó en 3.5 por ciento, con predominio de 90 por ciento de mujeres al igual que en preescolar. Para concluir, señalamos la no disponibilidad de datos sobre la formación de maestros para el nivel secundario, aunque con respecto a la proporción de alumnos por profesor, se reporta una disminución de dos puntos porcentuales al disminuir la media ponderada de 26 alumnos por maestro en 1999, a 21 estudiantes por docente en 2012 (cuadro 5).

CUADRO 5.

Brasil. Datos sobre personal docente en educación preescolar, primaria y secundaria

Nivel educativo	Personal docente				Porcentaje de docentes formados			Proporción alumnos/docente	
	Año escolar concluido en				Año escolar concluido en			Año escolar concluido en	
	1999		2012		2012			1999	2012
	Total (en miles)	Porcentaje de mujeres	Total (en miles)	Porcentaje de mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Media ponderada	
Preescolar	304	98	442	97	--	--	--	19	17
Primaria	807	93	786	90	--	--	--	26	21
Secundaria	--	--	1448	66	--	--	--	23	17

Fuente: BM (2015a, 2015b), PNUD (2015a), SITEAL/OEI/UNESCO (2015b) y CIA (2015).

ANOTACIONES SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

En lo concerniente a las políticas educativas finiseculares, durante por lo menos dos décadas tuvo lugar un periodo crítico de reestructuración de modelos y sistemas a raíz de la vinculación de América Latina con el nuevo orden económico mundial, toda vez que en décadas anteriores el escaso crecimiento económico, las políticas de ajuste fiscal, así como el ambiente de represión política, entre otros múltiples conflictos locales, habían provocado el declive de la inversión educativa en la región. Al iniciar la década de los noventa, la reconstrucción del orden político institucional y la globalización

propiciaron la articulación entre los avances vertiginosos de las telecomunicaciones y la apuesta por el impulso a los sistemas educativos en sus distintos niveles y modalidades. Además, los diversos grupos sociales, con el argumento de los patrones culturales que definen la identidad de cada país, cuestionaban la hegemonía y la autoridad del Estado sobre la sociedad. Fue en este contexto en el que se configuró una nueva fase de expansión cuantitativa de la oferta escolar, la cual se entretendió con diversos replanteamientos de las agendas de políticas educativas internacionales y nacionales.

En este sentido y a grandes rasgos, podemos observar que América Latina, al formar parte de la nueva realidad de la expansión educativa escolarizada-globalizada, recibe el influjo de múltiples procesos y tendencias vinculados con políticas económicas mundiales. Un claro ejemplo de ello es el caso de los acuerdos internacionales derivados del movimiento mundial Educación para Todos (EPT) orientado por la UNESCO, así como la definición de agendas de políticas educativas nacionales mediante adecuaciones acordes con las condiciones de vida propias de las realidades regionales.⁹

En el caso de Brasil, entre los noventa y la primera década del siglo XXI, se puede observar un contraste notable en cuanto a las políticas educativas de ese periodo. Durante la gestión presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), la modernización del sistema escolar se basó en aspectos como la mejora de la calidad, el incremento de la eficiencia y la reorganización nacional mediante la promulgación de una nueva legislación educativa implementada a partir de 1996, por mencionar algunas acciones del periodo. De hecho, el eje de esta reforma educativa partió de la siguiente premisa: al promover políticas centradas en la calidad, habrían de generarse dinámicas competitivas y correctivas mediante las cuales todos los ciudadanos podrían beneficiarse de una mejora progresiva en cuanto a los niveles de eficiencia del sistema educativo (Gentili,

9 Iniciado en 1990 en Jomtien, Tailandia, el EPT es una de las formas en que cristalizan los procesos de internacionalización e institucionalización del sistema educativo bajo el esquema modernizador. A partir de la premisa de la educación como derecho humano universal, el referente de la modernidad se ha incorporado en las estrategias de los países comprometidos con reformas que subsanen rezagos educativos sociohistóricos (UNESCO, 1990, 2000, 2015).

2014). Si bien la guía de esta gestión fue la de impulsar la competitividad a partir del énfasis en la calidad y la eficacia, asuntos como el incremento del financiamiento educativo o los salarios docentes no formaron parte de las prioridades gubernamentales, antes bien sufrieron un efecto regresivo. Por otra parte, durante el gobierno de Cardoso las tasas de matrícula en educación básica tuvieron un crecimiento sostenido, en tanto que la educación superior sufrió un profundo deterioro dado el crecimiento casi nulo de la universidad pública, ante los esfuerzos oficiales de promoción y estímulo para la creación de universidades privadas.

Para 2003 y con el inicio de la llamada Era Lula, la gestión gubernamental tuvo un giro notable al sustituir el principio de la competitividad por el de la equidad, mediante el desarrollo de estrategias tendentes a la igualdad y la ampliación de oportunidades. Así, la reforma educativa impulsada por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva y continuada por su sucesora, Dilma Rousseff, ha aglutinado un conjunto de programas y acciones que han procurado, de manera eficaz e impactante, ofrecer oportunidades educativas a todos los grupos sociales y no únicamente a las élites brasileñas, como había sucedido de manera recurrente en los gobiernos anteriores.

En cuanto a la apertura hacia las agendas educativas internacionales y de acuerdo con Candeas (2010), los dos últimos programas gubernamentales de Brasil se han orientado a posicionar la educación como la vía para lograr la “civilización del conocimiento”, una contrapropuesta a la tendencia globalizante denominada sociedad del conocimiento, asentada en las brechas no sólo de orden digital, sino de bases socioeconómicas y políticas de desigualdad de larga data. Según el autor, en la política brasileña de la última década, la educación se ubica como el eje para la definición y la puesta en marcha de acciones de cooperación internacional, pero teniendo como prioridad las especificidades y las demandas del propio país (Candeas, 2010: 717-718).

Cabe destacar aquí dos vertientes de cooperación exógena: la bilateral (denominaciones sur-sur, Brasil-Francia, Brasil-Argentina)¹⁰ y la multilateral.¹¹ Asimismo, concedemos especial énfasis a la filosofía política subyacente en las estrategias gubernamentales en el sentido de posicionar la educación como motor para la integración regional, por una parte, por la deuda histórica con los grupos sociales más rezagados, y por otra, como vía para resolver las fisuras del tejido social que debilitan al país ante las nuevas desventajas impuestas por la economía global, particularmente en el caso de los países menos desarrollados. Algunas de las acciones destacables son: la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas de nivel medio, la enseñanza del portugués en las escuelas bilingües de las zonas fronterizas y el programa de bibliotecas escolares con la distribución de libros didácticos y literarios en las escuelas del país (Candeas, 2010: 719-723).

En cuanto a la educación superior, señalamos apenas algunas de las estrategias más notables: el impulso a los programas de movilidad académica, acreditación y evaluación; los programas de movilidad docente; los proyectos de desarrollo tecnológico, de exploración y utilización ecológica de los recursos naturales, así como el desarrollo de la investigación tanto en las ciencias naturales como

10 En el rubro de la cooperación sur-sur, el gobierno brasileño ha impulsado programas en las áreas de formación curricular, educación especial, elaboración de materiales didácticos, intercambio académico (programas de estudiantes, convenios de pregrado y posgrado), así como mecanismos innovadores de acreditación y evaluación (Candeas, 2010: 718).

11 En este ramo, Brasil ha participado decididamente en los foros de Mercosur, Unasur, UNESCO, OEA y la Organización de Estados Americanos (OEA), además de otras instancias multilaterales, con el propósito de impulsar programas de cooperación en educación de jóvenes y adultos, educación a distancia, enseñanza superior, incorporación de TIC y ampliación de la cobertura de servicios mediante la educación a distancia y con programas de actualización docente. Otros recursos en este sentido son el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) apoyado por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), para divulgarse en algunos países africanos. Asimismo, en la plataforma de la UNESCO, Brasil ha reiterado la importancia de contar con una visión sistémica de la educación, en donde la básica es tan importante y necesaria como la superior; la necesidad de alcanzar una educación de calidad; la atención cuidadosa a la formación docente; la expansión de la educación técnica y profesional, así como la vinculación entre la educación y el mercado laboral; el respeto a la diversidad cultural y ambiental, y el papel del Estado en la regulación de los servicios educativos ofrecidos por el sector privado (Candeas, 2010: 718-719).

sociales, elementos que procuran que el país esté a la altura de la clasificación internacional (*ranking*) de las universidades e instituciones de educación superior.

En opinión de Gentili y Stubrin (2013), las estrategias (acciones, planes y programas) promovidas por el MEC en la última década muestran el compromiso en la construcción de una perspectiva “radicalmente democrática” a partir de dos vertientes: 1) el aumento en la calidad y cobertura de la escolarización y 2) la ampliación de las oportunidades educativas para los sectores más pobres y desfavorecidos del país. Y si bien los avances están sustentados en la capacidad de gestión del gobierno federal y de las administraciones progresistas de algunos estados y municipios, también se vincula con un cambio en la concepción privatizadora y mercantilista que prevaleció en las gestiones presidenciales precedentes. Gentili y Stubrin (2013: 15-16) resaltan la lucha de los gobiernos de Lula da Silva y Rousseff para establecer y garantizar la educación en todos los niveles como uno de los derechos esenciales para la construcción de la ciudadanía en un contexto socioeconómico de mayor equidad y menor discriminación.

Por último, conviene señalar que el gobierno de Brasil, a través del MEC, ha trazado un plan para promover la enseñanza de calidad. Para 2007 se puso en marcha el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), con el objetivo de construir una organización sistémica de la educación, mediante estrategias integradas a los planes y las políticas nacionales, buscando acuerdos para la obtención de espacios y financiamientos. En sus alcances están incluidas la educación básica, la profesional y la superior.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

De acuerdo con Delors (1997), para diferenciar la educación primaria de la secundaria, además de basarse en una demarcación acotada de la edad ideal, así como de sus fines y alcances, se requiere situarla en un contexto específico y con contenidos apropiados. En este sentido el autor expresa que:

Se puede definir la educación básica de los niños como una educación inicial (escolar o extraescolar), que abarca en principio de la edad de tres años aproximadamente a la de 12 años por lo menos. [...] La enseñanza secundaria parece cristalizar buena parte de las esperanzas y críticas que suscitan los sistemas formales. [...] Así como la educación básica, sea cual fuere su duración, debe tener por objeto responder a necesidades que el conjunto de la población comparte, la enseñanza secundaria debería ser el período en el que se revelasen y cuajasen los talentos más variados. Los elementos del tronco común (lenguas, ciencias y cultura general) deberían ser enriquecidos y actualizados, a fin de que correspondiesen a la globalización cada vez mayor de los fenómenos, la necesidad de un entendimiento intercultural y el uso de la ciencia al servicio de un desarrollo humano sostenible (Delors, 1997: 131, 139-140).

A partir de estas razones, mediante la categorización de la educación secundaria se ubica la formación destinada a los adolescentes de 11 a 14 años, que en el sistema educativo brasileño se le denomina “educación fundamental/años finales”, con una duración de cuatro años (anexo 1). En este caso, como en el de cualquier otro país, esta demarcación es resultado de un conjunto de procesos sociohistóricos, económicos y de política educativa que dan cuenta de las decisiones de personajes o entidades representativos de los cambios de la educación brasileña a lo largo de poco más de cinco siglos, como veremos a continuación.

Trayectoria sociohistórica e institucionalización

Con base en investigaciones diversas (Zotti, 2004; Caldas y Andrade de Brito, s.f.; Nunes y Faria, s.f.; Torres, 2010), el manejo diferenciado de las categorizaciones de “educación fundamental”, “educación secundaria” y “educación media” proviene de los usos y significaciones históricas del sistema educativo brasileño, en particular a partir de la definición del marco legislativo y del establecimiento de instituciones educativas diversas.

El recorrido comienza con el decreto de 1837, a partir del cual el Seminario de San Joaquín se convirtió en el Colegio Imperial Pedro II y se posicionó como la institución paradigmática para la enseñanza secundaria en el país hasta la expedición de la Ley 5.692 de 1971 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1971b; Torres, 2010), que estableció la unificación de las entidades educativas (escuelas, liceos y gimnasios) para la integración en un nivel completo. Conviene destacar la preeminencia histórica del Colegio Imperial Pedro II, pues dicha institución tuvo un amplio dominio en el desarrollo y proyección de la formación de adolescentes y jóvenes brasileños de sectores sociales privilegiados económicamente, durante poco más de un siglo.

En general, en estos precedentes se ubican las bases para la educación secundaria brasileña desde sus primeros tiempos como nación independiente y su proyección hasta la actualidad. Así, por ejemplo, de acuerdo con Caldas y Andrade de Brito (s.f.: 3), en documentos legales del archivo del Ministerio de los Asuntos de la Educación y Salud Pública, fechados en 1838, se especifica que la formación de este ciclo habría de brindarse a aquellos alumnos de entre ocho y 12 años que contaran con estudios primarios. Asimismo, el citado colegio determinaba los contenidos académicos, los métodos didácticos y la aplicación de exámenes para la validación de los estudios y el ingreso a instituciones de educación superior, todo ello en el marco de esquemas rigurosos de organización educativa y de sistematización de los estudios ofrecidos. Cabe señalar que, en torno a esta institución imperial y en estricto apego a las disposiciones académico-legales de marcada influencia en la sociedad brasileña decimonónica, en diversos puntos del país se fundaron otras instituciones menores bajo las denominaciones de liceos, casas de instrucción o de educación, escuelas, academias, colegios y gimnasios, rigurosamente sometidos a las disposiciones oficiales.¹² Otras modalidades derivadas de esta estructura paradigmática fueron los internados, los externados

12 Tal fue el caso del Decreto 1.331a del 17 de febrero de 1854 incluido en la reforma Couto Ferraz, a propósito de la reglamentación de los establecimientos educativos abocados a la instrucción primaria y secundaria, los cuales se creaban como escuelas, colegios, casas de educación y gimnasios (Caldas y Andrade de Brito, 2014: 4).

y las clases públicas dispersas, pero en el conjunto de la oferta de ese tiempo se estableció una división clara: la educación secundaria impartida en el Colegio Imperial Pedro II y la ofrecida en las aulas públicas existentes.

Por otra parte, y en forma un tanto contradictoria según la legislación de la época, tanto los estados como las provincias tenían la libertad y la responsabilidad para organizar y legislar sobre la instrucción primaria y secundaria en sus respectivos territorios. En todos los casos, en la documentación oficial se encuentra un manejo indistinto para las categorías de instrucción secundaria, educación secundaria y enseñanza secundaria. Es preciso decir también que la población estudiantil para este nivel era poco numerosa, situación atribuible a diferentes condiciones, entre las que destacan la estructura económica asentada en las actividades agropecuarias que no requería mano de obra calificada, los costos elevados de los estudios, la falta de profesores habilitados para atender las exigencias académicas y de organización de las escuelas disponibles y, en general, el poco interés de la población por el establecimiento de instituciones para este ciclo educativo en las provincias del país.

Durante el último cuarto del siglo XIX, en la naciente república el excesivo control en la aplicación de los exámenes y los cursos propedéuticos para la continuación de estudios superiores por parte del Colegio Imperial Pedro II dio lugar a discusiones entre funcionarios y educadores que propiciaron la posterior implementación de reformas diversas, tendentes a regular la dispersión de la matrícula, la organización académica estructurada a partir de la oferta de exámenes y, en gran medida, la autonomía impositiva de la institución educativa de referencia.¹³

Ya propiamente en los albores del siglo XX, en Brasil imperaba una situación relativamente caótica que dificultaba la definición precisa y la correspondiente organización unificada de la educación secundaria. Lo anterior se debió al hecho de que se desestimó como una etapa de escolarización indispensable para la formación

13 Se trató de las reformas Paulino Souza (1870), Leôncio de Carvalho (1878) y de João Mauricio Wanderley Barão de Cotegipe (1888) (Caldas y Andrade de Brito, 2014: 4).

de la juventud. Gradualmente, y sobre todo durante el transcurso de las primeras tres décadas, la dirección trazada por el Estado con la creación de ministerios y consejos, el establecimiento de las disposiciones legales y la combinación de un esfuerzo decidido de la sociedad civil interesada en el tema de la educación, hicieron posible perfilar un panorama progresivamente más ordenado y homogéneo. Para ese momento de la historia de la educación brasileña, la denominación “educación secundaria” quedó delimitada por su carácter vestibular y propedéutico en relación con el nivel superior, todo ello mediante disposiciones legales de orden federal que establecieron un vínculo directo entre el Colegio Imperial Pedro II y las escuelas superiores de derecho en São Paulo y Olinda, las escuelas de medicina en Salvador y Río de Janeiro, y la escuela politécnica. Otra disposición importante fue la de situar las escuelas de profesionalización de artes y oficios (agrícola, comercial e industrial) y las normales en el mismo plano horizontal de la educación secundaria, quedando así como plataforma aspiracional para un futuro acceso a la superior.

En cuanto a la enseñanza correspondiente al periodo de edad entre ocho y 14 años, fue en la etapa de transición entre la Antigua y la Nueva República Brasileña (décadas de los treinta y los cuarenta), y mediante las reformas Campos (1930) y Capanema (1942), cuando se impulsó la planeación de un ciclo de educación secundaria más apegado a las propuestas de organización de la escuela moderna, consistentes en las iniciativas siguientes:

- 1) Fortalecimiento de la seriación del currículo, diferenciado en dos ciclos denominados fundamental y complementario en 1931; gimnasial y colegial en 1942, y el colegial a su vez subdividido en clásico y científico.
- 2) Obligatoriedad de los estudios, incluso como requisito para la presentación del examen vestibular.
- 3) Reglamentación del acceso mediante el examen de admisión una vez concluida la enseñanza primaria.
- 4) Determinación del carácter nacional de las dos reformas, con validez extensiva a todos los establecimientos educativos del país,

públicos o privados, mediante inspecciones de orden federal (Caldas y Andrade de Brito, s.f.: 9).

Para 1946, el ciclo formativo primario ya se encontraba definitivamente diferenciado de la educación secundaria, abocada ésta a dos finalidades: la preparación para el trabajo (terminal) o la continuación de los estudios en el nivel superior (propedéutica). Dicha organización respondió a una visión nacionalista y unificadora de formar los cuadros de trabajadores y profesionales que el país requería para impulsar el desarrollo económico y social, proyectando una imagen de progreso y de avance en el panorama internacional. De esta manera, el Estado había sentado las bases para la formación de adolescentes y jóvenes mediante un crecimiento sostenido a lo largo de casi dos décadas.

Con respecto al ciclo de estudios primario, fue en el marco de la reforma Capanema (1942) y mediante la promulgación de diversas leyes orgánicas de enseñanza (Nunes y Faria, s.f.: 841; Torres, 2010: 80) cuando comenzó a reorganizarse, pues hasta entonces no había recibido una atención cuidadosa por parte del gobierno central, además de que las acciones de los estados y las provincias se presentaban en forma aislada, desarticulada y discontinua. A partir de la nueva reglamentación promulgada entre 1942 y 1946, el gobierno central definió nuevas directrices de validez nacional, fijando así la nueva estructura para la educación primaria: 1) enseñanza primaria fundamental, destinada a niños de siete a 12 años, subdividida en primaria elemental (cuatro años) y primaria complementaria (un año), y 2) enseñanza primaria suplementaria (dos años), para adolescentes y adultos que no cursaron dicho nivel en la edad adecuada (Nunes y Faria, s.f.: 841-842; Torres, 2010: 81).

Al paso del tiempo, esta división de niveles resultó poco viable y quedó únicamente la oferta de la primaria elemental unificada de cinco años de duración. A raíz del golpe militar de 1964 y de la instauración de los regímenes dictatoriales, la estructura del sistema educativo, en particular de los ciclos iniciales de educación, se vio notablemente afectada. Derivado de la promulgación de la Ley 5.692 de 1971 (Presidencia de la República Federativa de Brasil,

1971b), se fijaron nuevas directrices y bases para la enseñanza que habría de quedar agrupada en 1.º y 2.º grados, toda vez que el gobierno militar implantó una reforma en la que estableció que el 1.º grado tendría una duración de ocho años, al unificar el conjunto de enseñanzas del nivel de educación primaria con el ciclo gimnasial de la educación media, a fin de eliminar uno de los filtros del sistema educativo: el examen de admisión correspondiente. En cuanto al 2.º grado, se redefinió al convertir el ciclo colegial de la enseñanza media en la educación de 2.º grado y con carácter profesionalizante, abarcando dos niveles de habilitación profesional: el de auxiliar, de tres años de duración, y el técnico, de cuatro (Nunes y Faria, s.f.: 842; Torres, 2010: 95).¹⁴

El conjunto de cambios que se estipularon en la legislación vigente en ese entonces se orientó a consolidar, en teoría, una oferta que impulsara la autorrealización de los estudiantes mediante la preparación para el trabajo y el ejercicio consciente de la ciudadanía, aunque, en la práctica, las tasas elevadas de analfabetismo y de deserción escolar manifestaban un atraso alarmante. El marcado énfasis tecnicista de los estudios oficiales y la pobreza en la oferta pública de educación media y superior derivaron en una deficiente preparación académica, aunque los bajos costos captaron la demanda educativa de los estudiantes de estratos socioeconómicos desfavorecidos.

Al finalizar el régimen militar en 1985, y en un contexto socioeconómico de transición y adaptación al escenario internacional de políticas neoliberales de globalización económica, los integrantes del Congreso Nacional comenzaron el proceso de formulación de la nueva Constitución federal. Para 1987, la Asamblea Nacional Constituyente realizó un Foro Nacional pro Defensa de la Escuela Pública en el que presentó un conjunto de propuestas para que fuesen incor-

14 De acuerdo con Torres (2010: 100-101), durante el régimen militar hubo una importante reducción de recursos para la educación brasileña en su conjunto, en contraste con el impulso otorgado en décadas anteriores. Para el caso de la secundaria, Brasil aceptó la ayuda económica proveniente de las finanzas estadounidenses y la utilizó en una relativa ampliación de redes de servicios que, en lo general, se encaminaron a tecnificar la oferta educativa oficial. En contraste, la red de servicios de educación privada favoreció decididamente a las clases pudientes, consolidando la élite estudiantil con acceso privilegiado a la infraestructura escolar de alto nivel y perfilada hacia los estudios universitarios nacionales e internacionales.

poradas en el rubro educativo de la Carta Magna que se promulgaría en 1988 (Asamblea Nacional Constituyente, 1988).

En lo que se refiere a la educación fundamental, el artículo 208 constitucional indica la nueva nomenclatura de este nivel y enfatiza la obligatoriedad y su gratuidad, así como el deber del Estado de garantizar este derecho a toda la ciudadanía, tanto en el lapso de edad apropiado como en edad posterior. Esta disposición oficial representó un avance notable en comparación con la legislación que entre 1967 y 1969 había establecido que la gratuidad y la obligatoriedad de la educación únicamente se validarían de los siete a los 14 años de edad. Incluso, en el mismo artículo 208 (Asamblea Nacional Constituyente, 1988) se estableció que, en caso de no disponer de lugares en los servicios educativos públicos, el Estado se comprometería a ampliar la matrícula en escuelas privadas mediante becas.

En cuanto a la distribución de responsabilidades en la oferta de los grados que integrarían la educación fundamental, el artículo 211 de la Constitución de 1988 (Asamblea Nacional Constituyente, 1988) estipulaba la corresponsabilidad de estados y municipios, condición que posteriormente se modificó en la Enmienda Constitucional núm. 14 de 1996 (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1996b; Nunes y Faria, s.f.: 843). En suma, se trató de una condición que reforzó el posicionamiento sistemático del Estado acerca de la corresponsabilidad de estados y municipios en la impartición y la supervisión de la enseñanza fundamental, tanto en instituciones públicas como privadas.¹⁵

Al inicio de los noventa y en el marco de diversas reformas legislativas, educadores de los estados y los municipios participaron en el diseño de las estrategias de acción proyectadas en el Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003). Con el transcurso de la década, durante el gobierno de Cardoso, la implementación del modelo eco-

15 De acuerdo con la caracterización de Nunes y Faria (s.f.: 844), el título IV de la LDB de 1996, artículos 10 y 11, a propósito de la responsabilidad de las instancias administrativas, a éstas corresponde la organización de la educación nacional, y más precisamente a los estados federados, toda vez que deberán asegurar la educación fundamental, pero la prioridad será ofrecer la educación media. Así, los municipios están obligados a ofrecer educación infantil en guarderías y escuelas, pero como prioridad tendrán que ocuparse de la educación fundamental.

nómico neoliberal llevó a la definición de líneas de intervención distintas a las propuestas en el citado documento. Se trató, ante todo, de responder a las exigencias pactadas con los organismos multinationales mediante un conglomerado de reformas educativas de corte economicista. En este panorama destacan los programas impulsados por el MEC: el ya citado sistema de becas para alumnos de bajos recursos, el financiamiento directo a las escuelas con fondos que tendrían que complementarse con los aportes de estados y municipios, el mencionado Fundef (hoy Fundeb), el Programa Renta Mínima y el Programa de Extensión de la Educación Superior (Proep, por su acrónimo en portugués). Otra línea de acción gubernamental situada como prioritaria es la que concierne a la intervención oficial en lo referido a la evaluación a partir de la creación del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB, por sus siglas en portugués), así como del instrumento Examen Nacional de Cursos (Provão). Por último, y a manera de fortalecimiento de la gestión autónoma de las escuelas del país, el MEC ha implantado programas de municipalización, actualización, capacitación de servidores y desarrollo de la educación fundamental (Torres, 2010: 115-117).¹⁶

Fue durante la primera década del nuevo milenio cuando el gobierno brasileño puso en marcha la combinación de estrategias de negociación con entidades internacionales –BM, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), UNESCO, OEA, OEI–, con representantes de los mercados regionales –Mercado Común del Sur (Mercosur)–, y con otros países latinoamericanos, europeos y africanos. En el interior del país la política estatal se ha orientado a la expansión de redes y servicios educativos, principalmente en las regiones más empobrecidas, procurando incluso una mayor articulación entre el gobierno federal, los estados y los municipios.

16 Entre las estrategias de la política educativa brasileña de las últimas dos décadas conviene destacar las siguientes: incorporación de las TIC en el ámbito educativo (TV escolar, informática en educación, investigación en educación a distancia); programas para la modernización y la cualificación de la educación superior; programas focalizados en grupos específicos (jóvenes y adultos, indígenas, discapacitados), y programas de alfabetización solidaria a personas de entre 12 y 18 años (Torres, 2010: 116-117).

Oferta académica y orientación formativa

Durante los últimos 25 años, la población brasileña ha vivido en un contexto de reformas educativas cuyo precedente fueron los acuerdos pactados en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, (UNESCO, 1990).¹⁷ Como se indicó en los rubros anteriores, el conjunto de acciones de reglamentación, gestión y operatividad para hacer valer el derecho a la educación está tipificado en la multicitada Ley de Directrices y Bases de la Educación (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1996a).¹⁸

El Estado formalizó los fines educativos mediante este instrumento legislativo con sus respectivas enmiendas y estableció su operatividad a partir de la definición de estrategias de alcance nacional. Dicha formalización se concretó en 1997 en el documento Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (DCNEM, por sus siglas en portugués) y en 1998 en el texto Parámetros Curriculares Nacionales (PCN).¹⁹ En principio, ambas prescripciones se emitieron bajo la lógica de unificar los contenidos curriculares de la educación fundamental (primaria y secundaria básicas), en un esfuerzo de amplia proyección para la preparación encaminada tanto

17 Al respecto, véase la nota 9 de este capítulo.

18 El marco legislativo brasileño actual incluye, entre otros, los siguientes documentos: 1) Ley No. 8069 del 13 de julio de 1990 (Estatuto de la Niñez, la Adolescencia y Otras Medidas); 2) Ley No. 9394 del 20 de diciembre de 1996 (LDB); 3) Ley No. 10172 de 2001 (Plan Decenal de Educación); 4) Plan de Acción Presidente Amigo del Niño y del Adolescente 2004-2007; 5) Política Nacional de Educación Infantil: por los Derechos de los Niños de Cero a Seis Años a la Educación; 6) Los Desafíos del Plan Nacional de Educación; 7) Programa Brasil Alfabetizado; 8) Curso de Formación para los Funcionarios de la Educación (Profuncionario); 9) Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Fundamental y Valoración del Magisterio (Fundef, por su acrónimo en portugués); 10) Proyecto Alborada; 11) Programa de Apoyo a los Dirigentes Municipales de la Educación (Pradime, por su acrónimo en portugués); 12) Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para el Acompañamiento y Evaluación del Plan Nacional de Educación y de los Planes Estatales y Municipales Correspondientes (OEI/MEC, s.f.).

19 La elaboración del documento PCN inició en 1995 y fue aprobado por el CFE el 15 de octubre de 1997. Su diseño está basado en las disposiciones de la Constitución de 1988, en las cuales se establece que la educación es un derecho para todos, cuyo objetivo consiste en el pleno desarrollo de la persona basado en la formación ciudadana y la calificación para el trabajo. De acuerdo con lo dispuesto por el MEC, el documento PCN es el soporte para apoyar los proyectos educativos de todas las escuelas brasileñas en el diseño de planes y programas de estudios.

a la educación superior como al acceso al mercado laboral. Tiempo después, en 2006, se implementaron las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (OCNEM, por sus siglas en portugués), con el propósito central de continuar de manera sistemática y oficializada los procesos de reformulación curricular. En 2013 y como parte de los cambios legislativos más recientes, se expidió el documento Nuevas Directrices Curriculares Nacionales, con el fin de establecer contenidos académicos más unificados y de orientación nacional, a la vez que vinculados con las demandas cambiantes del panorama internacional.

Ahora bien, de acuerdo con este encuadre se presentan, en primer lugar, las puntualizaciones de la LDB seguidas de lo dispuesto en los PCN en lo concerniente a la educación impartida por el Estado. En el caso de la LDB, la formación ofrecida promueve la difusión de valores, el ejercicio de la ciudadanía, el respeto al bien común y al orden democrático, la práctica del deporte y la formación para el trabajo (MEC, 2008). Además de este planteamiento general, para el caso de la educación básica se especifica que la formación brindada se apegará a las particularidades de la vida rural de cada región brasileña; esto último implica que aspectos tales como contenidos curriculares, metodologías, organización escolar y calendarios habrán de adecuarse a las necesidades reales e intereses de las diferentes comunidades, atendiendo, además, situaciones locales, como el ciclo agrario, las condiciones climáticas y naturales del trabajo rural.

En cuanto a lo indicado en los PCN y en correspondencia con la citada LDB, se han definido diversos objetivos que el ciudadano promedio habrá de alcanzar a lo largo de la preparación básica oficial, por ejemplo, la salvaguarda del patrimonio sociocultural brasileño, el cuidado de la salud y la calidad de vida, el manejo de las herramientas de la comunicación, del lenguaje matemático y de los recursos tecnológicos para adquirir y construir conocimientos, entre otros (MEC, 2013).

Acorde con las disposiciones emitidas por el Poder Legislativo Brasileño, el MEC se ha ocupado de regular la formalización de este conjunto de principios rectores en el diseño de planes y programas de estudios de

base nacional común para la educación básica, enfatizando la prevalencia de una política de inclusión educacional y social. A partir de lo anterior, se considera que las diferencias y los aspectos complementarios para cada establecimiento educativo estarán supeditados a los requerimientos y las necesidades de los contextos locales (MEC, 2008: 15-16).

En este sentido, el MEC ha establecido un conjunto de criterios de los cuales se destacan las siguientes disposiciones (MEC 2008). Con respecto a la denominada “base nacional común”, los contenidos académicos oficiales comprendidos incluyen conocimientos de cultura general, historia nacional e historia de África, considerados obligatorios de acuerdo con la legislación federal expedida (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 2008; MEC, 2008: 15-18). Con base en lo anterior, las áreas curriculares incluidas en los planes de estudio de la enseñanza fundamental son: lengua portuguesa, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, arte, lengua extranjera y educación física. Adicionalmente se incluyen los contenidos de ética, medio ambiente, salud, orientación sexual, pluralidad cultural y temas transversales (cuadro 6).

CUADRO 6

Estructura curricular de la educación fundamental (años finales)

Nivel	Educación fundamental – Años finales			
	Edad ideal	11 años	12 años	13 años
Grado	Sexto grado	Séptimo grado	Octavo grado	Noveno grado
Áreas curriculares	Lengua portuguesa	Lengua portuguesa	Lengua portuguesa	Lengua portuguesa
	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales
	Historia	Historia	Historia	Historia
	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía
	Arte	Arte	Arte	Arte
	Educación física	Educación física	Educación física	Educación física
	Lengua extranjera (inglés o español)	Lengua extranjera (inglés o español)	Lengua extranjera (inglés o español)	Lengua extranjera (inglés o español)
	Temas transversales	Temas transversales	Temas transversales	Temas transversales

Fuente: MEC (2015).

Tanto las áreas como los temas transversales están organizados y distribuidos por líneas de contenidos, y para cada una se indican tres tipos de competencias: 1) informativas, 2) procedimentales y 3) de complejidad de pensamiento para la vida; esto es, del potencial que integra conocimientos, habilidades y actitudes para emprender proyectos personales, productivos o comunitarios. En la estructura general, y de acuerdo con el anexo 2, los elementos que guían el diseño son los objetivos generales, los objetivos y contenidos de cada área, y la distribución de ciclos y grados. Conviene resaltar la visión ecléctica que subyace en la conformación de los PCN, pues bajo la lógica de ofrecer a detalle los lineamientos-guía para la elaboración de planes y programas de estudio mediante sugerencias de objetivos educativos, métodos de enseñanza y aprendizaje, y criterios e instrumentos de evaluación, se maneja una combinación de pedagogía por objetivos y por competencias con un referente teórico y argumentativo ambiguo.

En cuanto a las indicaciones sobre gradualidad, dosificación e impartición de los contenidos según los niveles y los grados de estudios, el MEC complementó lo estipulado en el documento de los PCN con la publicación de cuadernos guía por cada una de las áreas mencionadas, distribuidos en un total de 10 volúmenes. A partir de esta propuesta esquemática de carácter nacional y común, cada estado, municipio o escuela define la oferta educativa mediante el diseño de un plan de estudios propio y de los programas por área respectivos, con base en las peculiaridades locales y la especificidad de los planes de las instituciones educativas, además de considerar las diferencias individuales de la población estudiantil (género, etnia, nivel socioeconómico, entorno sociocultural y preparación para el mercado laboral, entre otras).

Por último, cabe destacar que los PCN tienen como principios orientadores la búsqueda de la autonomía, el respeto por la diversidad, el fomento de la interacción y la cooperación, la disponibilidad para el aprendizaje, la organización de tiempos y espacios, el diseño de estrategias didácticas, el diseño de un plan de evaluación y la se-

lección de materiales *ad hoc*;²⁰ es decir, teniendo como soporte y guía este conjunto de insumos, cada establecimiento educativo público o privado está facultado para impartir el nivel educativo de referencia con un modelo, proyecto o sistema pedagógico propio, además de poder expedir los respectivos documentos de acreditación, previamente oficializados por las instancias gubernamentales (federales, estatales o municipales).

Generalidades sobre la formación docente

A propósito de la planta académica para este nivel educativo, y de manera abreviada, conviene destacar que la institucionalización de la formación docente tiene como referente histórico el surgimiento de la escuela moderna en Europa, al observar que en el transcurso del siglo XIX se fundaron las escuelas normales que conformaron esta tradición formativa; aunque en el caso de la educación secundaria estos eventos ocurrieron más propiamente hacia principios del siglo XX, pues fue entonces cuando los gobiernos de algunos de los países desarrollados reconocieron la necesidad de una preparación específica para la docencia en los niveles educativos posteriores a la etapa básica.

Así, y de acuerdo con Dussel (2001), los casos nacionales modelicos de la formación docente fueron los de Francia (funcionario del Estado) y Estados Unidos de Norteamérica (profesional de la enseñanza), con el consecuente establecimiento de instituciones que brindaron esta preparación académica: las escuelas normales, las de altos estudios, las universidades, los institutos de estudios superiores y los centros educativos (Dussel, 2001: 10-14). Según la autora, en el caso de América Latina y hasta poco más de la mitad del siglo

20 Entre los recursos básicos se destacan los libros didácticos por cada área curricular. Para ponderar la amplia oferta editorial, el MEC, en colaboración con el Fondo Nacional de Desarrollo Educativo (FNDE, por sus siglas en portugués), ha implementado el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD, por sus siglas en portugués) encaminado a las tareas de evaluación de libros de texto de acuerdo con criterios disciplinarios y pedagógicos, a fin de aprobar y recomendar un conjunto de obras para las áreas de ciencias, geografía, historia, lengua extranjera, matemáticas y portugués (FNDE, 2015).

xx, la formación docente se apegó al modelo de funcionario del Estado con un carácter marcadamente burocrático; posteriormente, y de manera gradual, se entreveraron estrategias diversas de profesionalización de la docencia que dieron lugar a complejos sistemas híbridos, en algunos casos con marcadas deficiencias de índole académica y laboral, cuyo trasfondo ha sido la falta de políticas estatales decisivas para superar el desfase entre las condiciones regionales de crónico atraso académico-laboral y las cambiantes exigencias del panorama internacional. En la actualidad, en este rubro Latinoamérica se ha caracterizado por la implementación de reformas para el nivel secundario en tres vertientes: 1) el enlace con las universidades y las instituciones de educación superior mediante convenios y ofertas de modalidades de formación y actualización; 2) las redes institucionales entre ministerios gubernamentales nacionales e internacionales, y 3) la reconsideración de las condiciones laborales y los programas de incentivos. En cuanto a la formación docente para la secundaria académicamente institucionalizada, el esquema curricular general incluye: 1) la formación disciplinaria por asignaturas específicas (matemáticas, historia, geografía, etcétera); 2) la formación pedagógica general (filosofía, historia, psicología, políticas educativas); 3) las didácticas específicas y metodologías de enseñanza, y 4) las prácticas de enseñanza (Dussel, 2001: 12, 15).

En el caso de Brasil, en la década de los treinta se inició el establecimiento de los institutos normales superiores, cuya orientación formativa a lo largo de poco más de medio siglo se caracterizó, en lo general, por los rasgos mencionados (asentamiento burocrático, formación disciplinaria fragmentada, escasa vinculación con estudios superiores de especialización y posgrado, entre otros), lo que al paso de las décadas dio lugar a la conformación de un estrato poblacional *sui generis*.²¹

21 De acuerdo con Tenti (2005), el perfil de los docentes del nivel secundario incluye, entre otros, los siguientes rasgos: edad promedio de 37.7 años; más de 66.6 por ciento corresponde al sexo femenino; poco más de 68 por ciento reside en zonas urbanas; 45.1 por ciento no es jefe de hogar; 53.2 por ciento está casado en primeras nupcias; 56.3 por ciento pertenece a un hogar nuclear; según el quintil de ingresos per cápita, 35.7 por ciento se ubica en el quintil 5; 56.5 por ciento proviene de hogares de bajos recursos; 51.6 por ciento de los

Ya en los noventa, en el marco de las leyes promulgadas (Presidencia de la República Federativa de Brasil, 1996a) y las reformas impulsadas por los gobiernos posteriores al régimen militar, el anterior sistema nacional de formación docente fue relativamente desplazado por el establecimiento de redes sistémicas que entrelazan la formación inicial con la formación permanente.²² En este contexto legislativo, la política de formación docente quedó planteada en el proyecto estratégico integrador denominado Profesionalización del Magisterio puesto en marcha por el MEC en consideración de dos vertientes: 1) atender la formación inicial y continua de los profesores, y 2) mejorar las condiciones laborales y salariales mediante la mejora de los espacios de trabajo y la implementación de programas de estímulos por cumplimiento de la carrera magisterial. De acuerdo con las entidades oficiales, el citado proyecto responde, en lo general, a objetivos tales como crear un sistema único de formación permanente que incluya la formación inicial y continua, apoyar las transformaciones institucionales necesarias para la formación de profesores, implementar nuevas alternativas de formación a distancia, e impulsar reformas curriculares para la formación académica y la formación pedagógica, entre otros (OEI, s.f.).

docentes urbanos percibe su posición en la estructura social como media-baja; 62.3 por ciento percibe que su condición económica es mejor con respecto a la de sus padres, según su nivel de enseñanza; 87.6 por ciento posee un título de docente expedido por escuela normal o instituto; 74.6 por ciento estudia una carrera superior de dos años de duración; 71.9 por ciento percibe estímulos salariales por concepto de actualización académica; 50.2 por ciento reporta que las características sociales de los alumnos representan la problemática más compleja por atender; 72.2 por ciento reconoce que el fin prioritario de la educación es el de formar ciudadanos conscientes; 78.4 por ciento define el rol docente como el de un facilitador del aprendizaje de los alumnos; 86.5 por ciento opina que la incorporación de las tecnologías en el aula alentará el facilismo (*sic*) de los alumnos; 78.4 por ciento opina que el acompañamiento y apoyo de la familia es el principal factor que incide en el aprendizaje (Tenti, 2005).

- 22 El citado marco legislativo incluye los siguientes documentos: 1) Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996); 2) Decreto 3.276 de 1999, para reglamentar la formación a nivel superior de los profesores para su desempeño en la educación básica; 3) Resolución CNE/CP 1 de 1999, para reglamentar sobre el establecimiento de los institutos superiores de educación; 4) Resolución CNE/CP 1 de 2002, para instituir las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de educación básica; 5) Parecer CNE/CP 21 de 2001 y Resolución CNE/CP 2 de 2002, para reglamentar la duración y la carga horaria de los cursos de licenciatura de formación de profesores de educación básica.

A grandes rasgos, la tendencia de profesionalización de los docentes brasileños perfilada a partir de las políticas gubernamentales de los últimos 25 años ha abarcado diversos aspectos del complejo panorama, de los cuales destacan enfáticamente los siguientes: 1) un sistema articulado de formación inicial; 2) la inserción profesional y la formación en el servicio (formación permanente); 3) un sistema transparente de carrera profesional; 4) la evaluación docente, y 5) un sistema de condiciones adecuadas de trabajo y bienestar. La magnitud de este conjunto de tareas ha constituido un reto enorme para los gobiernos más recientes en términos de diseño e implementación de estrategias que incluyan, al menos, la reorganización de las instituciones formadoras, las modificaciones de índole académico y la definición curricular para la creación de sistemas de formación que articulen tanto la instrucción inicial como la continua de los docentes. Asimismo, el soporte para el desarrollo de la investigación educativa que dé cuenta del estado de cosas en este ámbito.

Ahora bien, en el caso específico de la formación de los docentes de educación fundamental (años finales), se destacan las siguientes características. La formación inicial se imparte en los institutos normales superiores con planes de estudio que han sido reformados y actualizados, preservando las áreas académicas de formación especializada disciplinar, formación pedagógica y cultural, y formación para el manejo de innovaciones tecnológicas. Esta preparación tipificada en el nivel de una licenciatura universitaria y de acuerdo con el Plan Nacional de Educación está basada en principios como consolidar la formación teórica y la preparación pedagógica, ampliar la formación cultural y el dominio de las TIC, sensibilizarse y participar comprometidamente en asuntos de índole social y económica, revalorar la participación en cuestiones puntuales (discapacidad, género, etnicidad), propiciar el trabajo colectivo interdisciplinar, y colaborar en la aplicación de las directrices curriculares nacionales de los niveles y la modalidad de educación básica, refrendando así el perfil de compromiso político del magisterio (OEI/MEC, s.f.).

En el caso de los maestros en ejercicio, se aplica el proyecto descentralizado denominado Programa de Formación de Profesores en Ejercicio (Proformação, por su acrónimo en portugués), que brinda

la oportunidad de actualización y regularización a aquellos docentes cuya formación es aún poco consistente. La cobertura de esta estrategia abarca todos los municipios y estados de Brasil. En lo que respecta al soporte económico, el incremento salarial tiene como recurso el Fundef y el sistema de incentivos a partir de la evaluación de la formación y el desempeño de la carrera magisterial.

Otro aspecto destacable es la incorporación del modelo por competencias en la definición de perfiles docentes que se traducen en orientaciones de índole curricular, así como en la formulación de proyectos de gestión e intervención en la práctica educativa. En esta lógica, tanto estrategias como programas de formación inicial o continua habrán de propiciar el desarrollo de competencias tales como el manejo de una ética democrática, la contextualización de la práctica educativa, el manejo de principios éticos y epistemológicos para orientar las decisiones metodológicas y didácticas, la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos, el manejo adecuado de las TIC, la utilización de recursos y materiales de apoyo diversos, el empleo de distintas estrategias de evaluación, y la vinculación del trabajo docente con los asuntos de la comunidad escolar, entre otras (OEI/MEC, s.f.: 2).

Para concluir este apartado, conviene mencionar también dos de los grandes retos para el futuro inmediato del sistema educativo brasileño. El primero es lograr una oferta académica más homogénea y mejor reglamentada para contrarrestar los problemas de atraso, deserción escolar, pobreza académica y personal con preparación insuficiente. El segundo es enfrentar, con bases consistentes y estrategias adecuadas, las demandas de innovación tecnológica y las exigencias definidas en las agendas internacionales.

COMENTARIOS FINALES

Conviene insistir en que la información reportada por entidades como CIA, BM, IBGE, MEC, OCDE, PNUD, UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) ha sido utilizada aquí para esbozar una visión panorámica bajo el

argumento de que Brasil representa un contexto acotado que abarca diferentes niveles de desarrollo económico, a la par que enfrenta complejas circunstancias políticas y sociales propias de la realidad latinoamericana. En este sentido, señalamos que las desigualdades socioeconómicas a lo largo y ancho del territorio brasileño han sido tipificadas por las entidades de referencia a partir de categorías comunes, cuya sola lectura estadística evidencia posicionamientos desventajosos entre los diferentes estratos de la población en cuanto a logros educativos. Tal es el caso de categorías como género (hombre, mujer), color (blanco, mestizo, negro, amarillo), región (norte, nordeste, centro-oeste, sur, sureste), nivel educativo (educación infantil, educación básica, educación media, educación superior), dependencia administrativa (pública, privada, estadual, municipal, federal), localización (urbana, rural) y nivel socioeconómico (alto, medio, bajo). Cabe señalar que con mucha frecuencia desde los espacios de toma de decisiones se considera que los proyectos y los modelos educativos de “clase mundial” son aplicables de manera universal mediante acciones como la de incorporar las TIC para proporcionar o ampliar la infraestructura de los servicios educativos, principalmente en las comunidades más desfavorecidas. Sin embargo, los resultados reportados en informes de organismos multinacionales como la UNESCO han demostrado en forma reiterada las limitaciones de estas tendencias, sobre todo en los países en desarrollo ante las condiciones de atraso en contextos nacionales específicos.

En la complejidad de este panorama, se entreteje la internacionalización educativa a partir de la intensificación de otros procesos de interacción, intercambio y armonización transnacional de modelos y estructuras sociales (Schriewer, 1996). En este sentido y con base en las teorizaciones de expertos (Schriewer, 1996; Meyer y Ramírez, 2002), puede afirmarse que en el contexto brasileño la institucionalización y la internacionalización educativas tuvieron un terreno fértil para desarrollarse, y podemos observar que los diversos factores que han influido en el cambio educativo brasileño están cada vez más relacionados con la extensión y el carácter de los vínculos nacionales establecidos con la sociedad mundial. Así, cuanto más se ve inmerso un Estado-nación en la sociedad mundial y se vincula

con sus organizaciones de transmisión, tanto más se corresponde el sistema educativo con los modelos internacionales, razón por la que los cambios de dirección en los sistemas educativos nacionales se impulsan para lograr adaptarse a las transformaciones que se produzcan en el ámbito mundial.

En cuanto a la educación secundaria en Brasil, son dos los ejes transversales que han guiado la aproximación propuesta en este capítulo: en primer lugar, la atención a los procesos socioeconómicos y políticos en la construcción del Estado-nación, y en segundo lugar, el énfasis en la institucionalización y la internacionalización de la educación superior. En ambos casos, la confianza en el uso de estas coordenadas tiene que ver con la necesidad de contar con una guía de múltiples lecturas de los eventos en tiempos y espacios específicos. Por ejemplo, la construcción del Estado-nación nos permite revisar acontecimientos educativos que inevitablemente han tenido lugar, ya sea como propiciadores o bien como resultados de aquellas dinámicas político-sociales tendentes a la creación de entidades reguladoras de la vida humana. Asimismo, la articulación con los procesos económicos en el tiempo nos deja ver la relación indiscutible entre la producción de satisfactores para la vida (bienes y servicios) y las diferentes formas de interacción de grupos sociales en un *locus* determinado, con fines diversos y resultados por demás difíciles de aprehender.

Así, este recorrido abreviado desde la formación de Brasil hasta la complejidad actual, del caleidoscopio de asuntos involucrados en la construcción de estructuras educativas y que han llevado al actual estado de las cosas que caracterizan este tramo formativo, es apenas un ejercicio investigativo para validar un par de argumentaciones. Por ejemplo, al situarnos en la revisión de las tendencias de institucionalización e internacionalización de la educación, en este caso de la secundaria, compartimos la afirmación de Schriewer (1996) en el sentido de anticipar que los contextos (locales, nacionales, internacionales, globales) influyen de manera decisiva sobre fenómenos internos de las sociedades, tales como los procesos de la educación, la organización de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educa-

tivo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. El planteamiento anterior puede aplicarse entonces al caso del sistema educativo brasileño, entendiendo además la variedad de roles que ha jugado la educación en el entretendido de las estructuras sociales y en el desarrollo económico del país y, por consiguiente, en el requerimiento de la escolaridad. Para el caso de la secundaria, cabe notar además la redefinición de los ideales educativos y el replanteamiento de la formación humana como una construcción que depende de su época por necesidad.

Por otra parte, enfatizamos que el contraste entre el apoyo directo a la educación secundaria y los niveles educativos previos se vincula estrechamente con la agenda de políticas educativas brasileña de las dos últimas décadas. De acuerdo con datos de la UNESCO, durante este lapso Brasil se ha distinguido del resto de los países latinoamericanos por el decidido impulso gubernamental a la incorporación de avances tecnológicos y a la innovación educativa, todo ello mediante el aprovechamiento de los tratados internacionales y la búsqueda de nuevos acuerdos con socios que compartan intereses.

Finalmente, la riqueza del tema y la abundancia de materiales de consulta, aunadas a la disponibilidad de tiempo, rebasan por mucho los alcances de este capítulo pero, como dijimos al inicio, además de brindarnos la oportunidad de estudiar a detalle el tema, sugiere hilos y vetas de búsqueda para futuras investigaciones.

ANEXOS

ANEXO 1

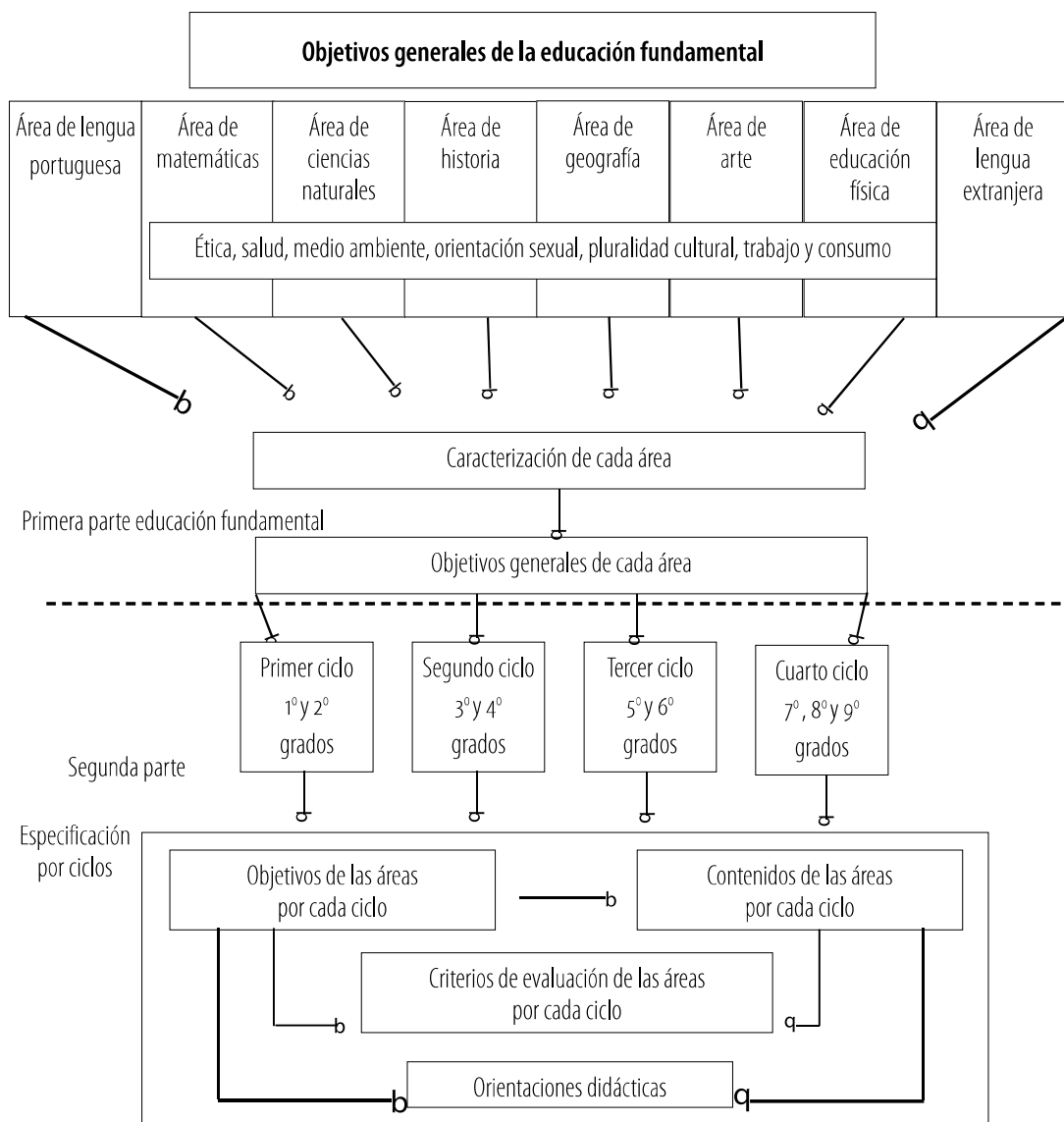
Estructura y organización de niveles del sistema educativo brasileño

Programa general	Definición específica	Denominación internacional	Grados (años)	Edad ideal	Matrícula (2013)	Autoridad responsable
Educación básica	NIVEL INFANTIL Educación infantil (maternal, pre-escolar)	Educación inicial (maternal)	4 años	0-3 años	1 827 942	Municipio
		Preescolar	2 años	4-5 años	6 588 153	
	NIVEL FUNDAMENTAL (años iniciales/años finales) Educación primaria obligatoria	Educación primaria	1.º grado	6-10 años	19 538 600	Municipio Estado
			2.º grado			
			3.º grado			
	Educación secundaria	Educación secundaria básica	4.º grado	11-14 años	15 944 063	Municipio Estado
			5.º grado			
			6.º grado			
			7.º grado			
	Educación secundaria superior	Educación secundaria superior	8.º grado	15-17 años	9 906 820	Estado
9.º grado						
Educación vocacional y tecnológica	Educación secundaria superior	1.º curso	15-17 años	844 790	Estado	
		2.º curso				
Educación de jóvenes y adultos	Niveles fundamental (primaria) y secundario (secundaria básica)	3.º curso	15 o más años	4 865 629	Estado	
		1.º grado				
		2.º grado				
Educación especial	Nivel medio (secundaria superior)	18 o más años	18 o más años	1 950 662	Estado	
		Transversal a educación infantil, enseñanza fundamental, educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, profesional y tecnológica				
Total de matrícula de la educación básica					62 367 283	
Educación superior	Secuencial	Cursos secuenciales (específicos)	1 600 horas		62 927	Gobierno federal
		Cursos complementarios	Variable		8 760	
	Graduación	Bachillerato	2 400 horas			
		Licenciatura	2 800 horas		5 236 646	
		Tecnológico	1 600 horas			
		Bachillerato, licenciatura y tecnológico a distancia	<i>Idem</i>	18 o más años	407 206	
	Posgrado	Maestría	2 años		91 111	
		Doctorado	2 años		66 572	
		Especialización	3 años		10 798	
		Certificado de especialización	360 horas		No disponible	
Total de matrícula de la educación superior					5 884 020	
Total de matrícula					68 251 303	

Fuente: IBGE (2015), MEC (2008), UNESCO (2015, 2010) y UNICEF (2015).

ANEXO 2

Estructura curricular para la educación fundamental (parámetros curriculares nacionales)



Fuente: MEC (1997).

REFERENCIAS

- Aranha, Maria Lúcia (2006), *História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil*, São Paulo, Moderna.
- Asamblea Nacional Constituyente (1988), “República Federativa de Brasil. Constitución Política de 1988”, noviembre, <<http://pdba.geor>

- getown.edu/Constitutions/Brazil/esp88.html>, consultado el 18 de febrero, 2015.
- BM (2015a), *Datos*, Washington D.C. <<http://datos.bancomundial.org/>>, consultado el 21 de julio, 2015.
- BM (2015b), *World development indicators: population dynamics*, Washington D.C. <<http://wdi.worldbank.org/table/2.1>>, consultado el 21 de julio, 2015.
- Caldas Pesanha, Eurize y Silvia Andrade de Brito (2014), “Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história”, *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, núm. 38, julio-diciembre, pp. 237-250, <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/ENSINO%20SECUNDARIO%20OU%20EDUCACAO%20SECUNDARIA.pdf>>, consultado el 15 de octubre, 2015.
- Candeas, Alessandro (2010), “La agenda educativa en la política exterior de Brasil”, *Revista Papel Político*, vol. 15, núm. 2, julio, pp. 717-725, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77721289013>>, consultado el 23 de julio, 2015.
- Casilda Béjar, Ramón (2004), “América Latina y el Consenso de Washington”, *Boletín Económico del ICE*, núm. 2803, pp. 19-38, <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf>, consultado el 23 de julio, 2015.
- CIA (2015), *The world factbook Brazil*, <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/br.html>>, consultado el 23 de julio, 2015.
- Delors, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, París, UNESCO.
- Dussel, Inés (2001), “La formación de docentes para la escuela secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en Cecilia Braslavsky, Inés Dussel y Paula Scaliter (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Uruguay, IBE-UNESCO, pp. 10-22, <[228](http://www.oei.es/docentes/articulos/formado-</p></div><div data-bbox=)

- res_jovenes_AL_braslavsky_dussel_scaliter.pdf>, consultado el 22 de agosto, 2015.
- FNDE (2015), *Guia PNLD 2011. Anos finais do ensino fundamental*, Brasil, <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93anos-finais-do-ensino-fundamental>>, consultado el 22 de julio, 2015.
- Gentili, Pablo (2014), “Brasil: dos modelos de educación, dos modelos de sociedad”, *El país*, 22 de octubre, <<http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/10/brasil-dos-modelos-de-educacion-dos-modelos-de-sociedad.html>>, consultado el 23 de julio, 2015.
- Gentili, Pablo y Florencia Stubrin (2013), “Igualdade, direito à Educação e Cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas”, en Pablo Gentili (coord.), *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*, Brasil, FLACSO, pp. 15-25, <http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle_resultado.php?id_libro=48&campo=autor&texto=gentili>, consultado el 23 de julio, 2015.
- IBGE (2015), *Indicadores, população, economia, geociências, canais*, <<http://www.ibge.gov.br>>, consultado el 3 de agosto, 2015.
- MEC (2015), *Ministério da Educação*, Brasil, <<http://www.mec.gov.br/>>, consultado el 4 de noviembre, 2015.
- MEC (2013), *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*, Brasilia, MEC-SEB, <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>, consultado el 11 de julio, 2015.
- MEC (2008), *Informe Nacional de Brasil. El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra, Conferencia Internacional de Educación, <http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf>, consultado el 6 de abril, 2015.
- MEC (1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, MEC-SEB, <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>, consultado el 22 de julio, 2015.
- MEN (s.f), “Capítulo 1. La formación de docentes en el contexto internacional. 1.3 Contexto Latinoamericano. Brasil”, en *Políticas y sistema co-*

- lombiano de formación y desarrollo profesional docente*, Brasilia, pp. 3-54, <www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf>, consultado el 15 de octubre, 2015.
- Meyer, John y Francisco Ramírez (2002), “La institucionalización mundial de la educación”, en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 91-111.
- Nunes Militão, Silvio y Mayara Faria (s.f.), *Ensino fundamental: trajetória histórica e panorama atual*, <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/ensinofundamental.pdf>>, consultado el 4 de noviembre, 2015.
- OEI (s.f.), *Informe iberoamericano sobre educación continua de docentes. Brasil*, <<http://www.oei.es/webdocente/brasil.htm>>, consultado el 12 de octubre, 2015.
- OEI/MEC (s.f.), *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. Brasil*, <http://www.oei.es/quipu/brasil/informe_docentes.pdf>, consultado el 22 de julio, 2015.
- PNUD (2015a), *Brasil*, <<http://www.pnud.org.br/Default.aspx>>, consultado el 22 de julio, 2015.
- PNUD (2015b), *United Nations Development Programme. Human Development Reports. Brasil*, <<http://hdr.undp.org/es/countries/profiles/BRA>>, consultado el 22 de julio, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (2009), “Emenda Constitucional No. 59”, Brasilia, 11 de noviembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>, consultado el 13 de mayo, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (2008), “Lei No. 11.645”, Brasilia, 10 de marzo, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>, consultado el 22 de diciembre, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (2001), “Parecer CNE/CP 21/2001”, Brasilia, 6 de agosto, 2001, <http://portal.mec.gov.br/dm-documents/cnecp_212001.pdf>, consultado el 12 de abril, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (2002a), “Resolução CNE/CP 1/2002”, Brasilia, 18 de febrero, 2002, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>, consultado el 12 de abril, 2015.

- Presidencia de la República Federativa de Brasil (2002b), “Resolução CNE/CP 2/2002”, Brasília, 19 de febrero, <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>, consultado el 12 de abril, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1999), “Decreto No. 3.276”, Brasília, 6 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>, consultado el 22 de diciembre, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1996a), “Lei No. 9.394”, Brasília, 20 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, consultado el 22 de diciembre, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1996b), “Emenda Constitucional No. 14”, Brasília, 12 de septiembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>, consultado el 25 de abril, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1995), “Lei No. 9.131”, Brasília, 24 de noviembre, <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108165/lei-9131-95>>, consultado el 18 de diciembre, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1982), “Lei No. 7.044”, Brasília, 18 de octubre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>, consultado el 22 de diciembre, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1971a), “Decreto No. 68.908”, Brasília, 13 de julio, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>, consultado el 14 de marzo, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1971b), “Lei No. 5.692”, Brasília, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>, consultado el 17 de abril, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1961a), “Lei No. 4.024”, Brasília, 20 de diciembre, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>>, consultado el 17 de abril, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1961b), “Lei No. 5.540”, Brasília, 28 de noviembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>, consultado el 23 de mayo, 2015.
- Presidencia de la República Federativa de Brasil (1930), “Decreto No. 19.402, 14 de noviembre”, en *Coleção de Leis do Brasil*, Brasil, Ministerio de los Asuntos de Educación y Salud Pública, <<http://por>

- tal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>, consultado el 25 de julio, 2015.
- Saviani, Dermeval (2009), “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, núm. 40, enero-abril, pp. 143-155, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504012>>, consultado el 13 de julio, 2015.
- Schriewer, Jürgen (1996), “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”, en Miguel Pereyra, Jesús García, Miguel Beas y Antonio J. Gómez (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 17-58.
- SITEAL/OEI/UNESCO (2015a), *Resumen estadístico comentado. Desarrollo en América Latina 2000-2013*, <http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_1_2015_03_18.pdf>, consultado el 7 de septiembre, 2015.
- SITEAL/OEI/UNESCO (2015b), *Resumen estadístico comentado. Escolarización en América Latina 2000-2013*, <http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf>, consultado el 7 de septiembre, 2015.
- SITEAL/OEI/UNESCO (2015c), *Resumen estadístico comentado. Escolarización y participación en el mercado laboral entre los adolescentes y jóvenes en América Latina, 2000-2013*, <http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_3_2015_04_08.pdf>, consultado el 7 de septiembre, 2015.
- SITEAL/OEI/UNESCO (2015d), *Resumen estadístico comentado. Escolarización y primera infancia en América Latina, 2000-2013*, <http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_4_escolarizacion_primera_infancia.pdf>, consultado el 7 de septiembre, 2015.
- SITEAL/OEI/UNESCO (2012), *Brasil. Perfiles de países*, <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_brasil_0.pdf>, consultado el 1 de julio, 2015.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144319so.pdf>>, consultado el 1 de julio, 2015.

- Torres, Maria (2010), *História da Educação*, São Luis, Universidade Estadual do Maranhão, <<https://es.slideshare.net/magnorogelma/historia-da-educacao>>, consultado el 7 de septiembre, 2015.
- UNESCO (2015), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, París, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>>, consultado el 18 de septiembre, 2015.
- UNESCO (2010), *World data on education. Brazil, VII Ed. 2010/11*, <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf>, consultado el 12 de octubre, 2015.
- UNESCO (2000), *Informe final. Foro Mundial sobre la Educación*, Senegal, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>>, consultado el 18 de septiembre, 2015.
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Tailandia, Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>, consultado el 18 de septiembre, 2015.
- UNICEF (2015), *Brasil. Estadísticas*, <http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/brazil_statistics.html#117>, consultado el 18 de septiembre, 2015.
- Zotti, Solange Aparecida (2004), *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*, São Paulo, Autores Associados.
- Zotti, Solange Aparecida (s.f.), *Organização do Ensino Primário no Brasil*, <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html>, consultado el 18 de septiembre, 2015.