



La desvalorización de las licenciaturas en la educación superior brasileña: un análisis de la planificación estratégica de los Institutos Federales*

A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais

The devaluation of the teaching education programs in Brazilian higher education: analysis of the strategic planning of the Federal Institutes

Volumen 25, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-33

Roberta dos Reis Neuhold
Márcio Rogério Olivato Pozzer
David Cristopher Pellejero

Citar este documento según el modelo APA

Neuhold, Roberta dos Reis., Pozzer, Márcio Rogério Olivato., y Pellejero, David Cristopher. (2025). La desvalorización de las licenciaturas en la educación superior brasileña: un análisis de la planificación estratégica de los Institutos Federales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.64169>

*Artículo traducido al español. Original en portugués disponible en: Neuhold, Roberta dos Reis., Pozzer, Márcio Rogério Olivato., y Pellejero, David Cristopher. (2025). A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60755>

La desvalorización de las licenciaturas en la educación superior brasileña: Un análisis de la planificación estratégica de los Institutos Federales

A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais

The devaluation of the teaching education programs in Brazilian higher education: analysis of the strategic planning of the Federal Institutes

Roberta dos Reis Neuhold¹
Márcio Rogério Olivato Pozzer²
David Cristopher Pellejero³

Resumen: La desvalorización y la creciente pérdida de prestigio del profesorado y de la carrera docente son un fenómeno global. La problemática es compleja y abarca múltiples dimensiones, entre ellas la remuneración y las condiciones de trabajo, la infraestructura de las escuelas, la formación inicial en la educación superior y su desarticulación con la práctica, así como la percepción social de la profesión. En Brasil, entre 2007 y 2008, hubo un movimiento político-administrativo del Ministerio de Educación en favor de la valorización del magisterio. Una de las políticas públicas de mayor envergadura implicó la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, en los cuales se reserva el 20 % de las plazas para la formación inicial y/o continua del profesorado. El objetivo de este trabajo fue, precisamente, analizar cómo esta nueva institucionalidad interpretó su compromiso con la formación para el magisterio. A partir de una metodología con enfoque mixto y carácter correlacional, se realizó una investigación documental en los planes de desarrollo institucional de los 38 Institutos Federales, la cual se llevó a cabo entre 2022 y 2023, para mapear el lugar de la formación del profesorado en la misión, visión y valores de estas instituciones; es decir, en la definición de su propósito central, de sus objetivos futuros y de sus principios rectores. Los resultados señalan que esta temática no tiene centralidad en ninguna de las misiones, pero posee una tímida presencia en la visión y en los valores de, respectivamente, tres y dos de estos institutos. La investigación concluye que los Institutos Federales no lograron revertir la lógica predominante del desprestigio de las licenciaturas en una de sus herramientas de planificación estratégica.

Palabras clave: Formación docente, licenciatura (desvalorización), plan de desarrollo institucional.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil. Dirección electrónica: roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1094-2398>

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil. Dirección electrónica: marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1163-5100>

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil. Dirección electrónica: david.c.pellejero@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8753-9898>

Artículo recibido: 30 de junio, 2024

Enviado a corrección: 23 de setiembre, 2024

Aprobado: 11 de diciembre, 2024

Resumo: A desvalorização e a crescente perda de prestígio do professorado e da carreira docente são um fenômeno global. A complexa problemática envolve múltiplas dimensões, dentre elas a remuneração e as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, a formação inicial na educação superior e sua desarticulação com a prática, bem como a percepção social da profissão. No Brasil, entre 2007 e 2008, houve um movimento político-administrativo do Ministério da Educação em prol da valorização do magistério. Uma das políticas públicas de maior vulto envolveu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo 20% de suas vagas reservadas para a formação inicial e/ou continuada do professorado. O objetivo deste trabalho é justamente analisar como essa nova institucionalidade compreendeu o seu compromisso com a formação para o magistério. A partir de metodologia com enfoque misto e caráter correlacional, recorreu a uma pesquisa documental nos Planos de Desenvolvimento Institucional e Estatutos dos 38 Institutos Federais, entre os anos de 2022 e 2023, para mapear o lugar da formação do professorado nas missões, visões e valores dessas instituições, ou seja, na definição de seu propósito central, de seus objetivos futuros e de seus princípios norteadores. Os resultados apontam que a temática não possui centralidade em nenhuma das missões, mas tem tímida presença entre a visão e valores de, respectivamente, três e dois Institutos Federais. A pesquisa conclui que os Institutos Federais não reverteram a corrente lógica do desprestígio das licenciaturas em uma das suas ferramentas de planejamento estratégico.

Palavras chave: Formação de professores, licenciatura (desvalorização), plano de desenvolvimento institucional.

Abstract: The devaluation and growing loss of prestige of the teaching profession and the teaching career is a global phenomenon. This complex issue involves multiple dimensions, including remuneration and working conditions, school infrastructure, initial training in higher education and its disconnection from practice, as well as the social perception of the profession. In Brazil, between 2007 and 2008, there was a political-administrative movement by the Ministry of Education in favor of valuing the teaching profession. One of the most significant public policies involved the creation of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology, with 20% of their spots reserved for the initial and/or continuing education of teachers. The aim of this paper is precisely to analyze how this new institutional framework understood its commitment to teacher education. Using a mixed-methods and correlational approach, a documentary analysis of the Institutional Development Plans of the 38 Federal Institutes, conducted between 2022 and 2023, was carried out to map the place of teacher education in the missions, visions, and values of these institutions, that is, in the definition of their central purpose, future objectives, and guiding principles. The results show that this theme is not central in any of the institutions' missions but has a modest presence in the vision and values of, respectively, three and two Federal Institutes. The study concludes that the Federal Institutes have not managed to reverse the prevailing logic of the devaluation of teaching degrees in one of their strategic planning tools.

Keywords: Teacher training, bachelor's degree (devaluation), institutional development plan.

1. Introducción

Los cursos de formación inicial del profesorado de la educación básica en la licenciatura³ desempeñan un papel innegable en las sociedades contemporáneas, por ende, no deberían ocupar una posición secundaria en las agendas políticas (Tardif e Lessard, 2005; Gatti, 2010).

³ La multiplicidad de significados atribuidos al término “licenciatura” en diferentes contextos educativos exige, desde ya, la definición de su uso en este trabajo. En Brasil, los cursos de formación inicial de profesores en la educación superior se denominan “licenciatura”, mientras que los demás reciben la denominación de “bachillerato”. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), (Ley n.º 9.394/1996), que regula toda la legislación educativa brasileña, establece que la formación para la docencia en la educación básica debe realizarse en el nivel superior, en cursos de licenciatura. Por lo tanto, en este trabajo, el término “licenciatura” se refiere a la formación inicial, en nivel superior, destinada a la docencia. Esta formación abarca tanto la educación infantil y los primeros años de la educación primaria (en forma del curso de Pedagogía) como las áreas propedéuticas (licenciaturas en Matemáticas, Ciencias Sociales, Biología, Música, Física, Geografía, Portugués, etc.) orientadas al segundo ciclo de la educación primaria y la educación secundaria.

A pesar de esta centralidad, se observa, en diferentes países, un creciente proceso de pérdida de prestigio de estos cursos, asociado a la desvalorización de la carrera docente.

La crisis es multidimensional y, de forma simplificada, se refleja en el bajo valor atribuido, tanto en términos salariales como de prestigio, al título de docente de educación básica (Aranha e Souza, 2013). Este escenario se ve agravado por el descenso en el interés por las licenciaturas y las altas tasas de abandono de la profesión en los primeros años de ejercicio laboral (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023a).

En 2016, la Unesco estimó un déficit global de docentes de 69 millones (Unesco, 2016). En 2023, proyectó que, incluso con una reducción de un tercio, este déficit alcanzará casi 44 millones en 2030, como se indica en la Tabla 1. En otras palabras, habrá una escasez de docentes tanto para cubrir la creación de nuevas vacantes en la educación básica —tal es el caso de África Subsahariana, con un déficit de 15 millones— como para ocupar vacantes ya existentes. Este último caso se ejemplifica en Europa y América del Norte que, a pesar de las bajas tasas de natalidad, requerirán más de 4 millones de docentes para reemplazar a quienes se jubilan o abandonan la profesión (Unesco, 2023b).

Tabla 1
Total de docentes de la educación básica adicional necesario por región para 2030

Región	Docentes (en miles) 2022	Metas de contratación para 2030 (en miles)		
		Sustitución de personal	Nuevos puestos profesionales	Total
Asia Central	1.206	494	343	837
Asia Oriental	15.499	2.252	1.028	3.280
Europa y América del Norte	12.637	4.519	310	4.829
América Latina y el Caribe	7.197	2.846	361	3.207
Norte de África y Asia Occidental	6.197	2.506	1.751	4.257
Oceanía		196	79	275
Sureste asiático	6.757	4.015	524	4.539
Sur de Asia	14.982	3.063	4.714	7.777
África Subsahariana	8.459	5.638	9.411	15.049
Total	72.934	25.529	18.521	44.050

Fuente: Unesco (2023b), en traducción libre.

El caso brasileño se alinea con el escenario internacional. En la primera década de los años 2000, mientras avanzaba hacia la universalización de la educación primaria, el país enfrentaba un déficit de 710,893 docentes, considerando solo el segundo ciclo de la educación primaria y la educación secundaria (Ruiz et al., 2007). A este crítico aspecto cuantitativo se

sumaban otros dos. El primero era la “tasa de vacancia”, caracterizada por la jubilación y la no ocupación del cargo por nuevas personas profesionales, agravada, entre otros factores, por la alta tasa de deserción estudiantil en los cursos de licenciatura. El segundo hacía referencia a la “escasez oculta”, es decir, al ejercicio de la docencia por profesionales sin la cualificación adecuada (Abrucio et al., 2020). Este último fenómeno ha sido monitoreado por el Ministerio de Educación desde 2013 mediante el Indicador de Adecuación de la Formación Docente (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas [INEP], 2014).

Entre 2007 y 2008 se llevó a cabo un movimiento político-administrativo o una especie de “fuerza de tarea” del Ministerio de Educación en favor de la mejora de la educación y, para el alcance de este trabajo, de la valorización de la carrera docente. Una de las políticas públicas más relevantes involucró la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, una compleja política federal de ampliación e interiorización de la educación profesional, científica y tecnológica. Organizadas en 38 instituciones académicas distribuidas regionalmente, los Institutos Federales llegaron al año 2023 con 603 campus repartidos por todos los estados brasileños según datos de la Plataforma Nilo Peçanha, lo cual logró una amplia distribución geográfica hasta entonces inédita en la educación federal. La Ley n.º 11.892, de 29 de diciembre de 2008, responsable de su creación, preveía la asignación del 20 % de las plazas de cada campus a cursos de licenciatura, así como a “[...] programas especiales de formación pedagógica, con miras a la formación de profesores para la educación básica, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas, y para la educación profesional” (Brasil, 2008b).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la preocupación por la formación del profesorado, plasmada en la ley de creación de los Institutos Federales, se tradujo en la comprensión de la propia organización sobre su propia misión institucional. Así, se cuestiona cómo el esfuerzo político-administrativo del Ministerio de Educación llevado a cabo desde 2007 en favor de la valorización de la carrera docente influyó en la percepción de los Institutos Federales sobre su compromiso con la formación inicial y continua del profesorado más de quince años después de su creación.

Esta pregunta orientó la investigación que, mediante un análisis documental de los Planes de Desarrollo Institucional y los Estatutos de los 38 Institutos Federales, apoyada en técnicas de análisis de contenido (Bardin, 2022), trabajó con la hipótesis de que esta nueva institucionalidad no logró asegurar un mayor prestigio a las licenciaturas en el marco de las

políticas de formación docente, ni siquiera dentro de la propia institución. Dicha hipótesis fue puesta a prueba a partir del análisis de la misión, visión y valores reflejados en los planes de desarrollo institucional vigentes entre los años 2022 y 2023 de cada instituto federal.

De antemano, es importante aclarar que el Plan de Desarrollo Institucional es un instrumento de planificación estratégica exigido por el Ministerio de Educación. Por su parte, la misión, la visión y los valores son elementos de la planificación estratégica que comunican al público la razón de ser de una organización, ya que definen quiénes es, qué hace y por qué lo hace. En el mismo sentido, orientan los objetivos esenciales de la institución y cómo estos se relacionan con las demandas de la sociedad (Chiavenato, 2014).

El artículo se divide en cinco secciones, la introducción y las consideraciones finales, además del marco teórico, la metodología y la presentación y discusión de los resultados.

2. Marco teórico

2.1 El lugar de la planificación estratégica

Son conocidos los desafíos inherentes a las investigaciones de enfoque cualitativo, estos, a menudo, las convierten en objeto de críticas que resaltan desde sus limitaciones en cuanto a representatividad, posibilidad de generalización y subjetividad, hasta problemas técnicos relacionados con la recopilación, sistematización y análisis de datos (Martins, 2004). Estas dificultades fueron consideradas en las elecciones metodológicas de este estudio, sin pretender presentarlo como una tentativa de aprehensión absoluta de la realidad. En este contexto es importante destacar que el presente trabajo abordó una realidad multifacética, se reconoce que la arquitectura y la dinámica institucionales son mucho más complejas que lo expresado en una exigencia administrativa, como la definición de misión, visión y valores organizacionales. No obstante, el análisis de estas variables permitió identificar una tendencia relacionada con el papel de las licenciaturas en el marco institucional.

Sin embargo, antes de avanzar es necesario contextualizar el lugar de la misión, la visión y los valores de la planificación estratégica en una organización educativa. Por imperativos legales, las organizaciones públicas brasileñas están obligadas a realizar periódicamente una planificación estratégica. Esta herramienta de gestión implica la definición de objetivos claros, la formulación de estrategias para alcanzarlos y la asignación eficiente de recursos. En el caso de las instituciones de educación superior del sistema federal, la planificación estratégica se materializa en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), según lo establecido por el Decreto nº

5.773, del 9 de mayo de 2006, actualizado por el Decreto nº 9.235, del 15 de diciembre de 2017.

La planificación estratégica ofrece una perspectiva a largo plazo, que ayuda a las organizaciones públicas y privadas a anticipar desafíos y oportunidades futuras. Esto resulta especialmente relevante en contextos caracterizados por cambios constantes y demandas sociales emergentes. Al establecer metas claras, las instituciones orientan sus esfuerzos y recursos de manera más eficiente, evitando desperdicios y mejorando la calidad de sus servicios (Chiavenato, 2014; Drucker, 1999). En el sector público, en particular, la planificación estratégica desempeña un papel crucial en la promoción de la transparencia y la rendición de cuentas. Al delinear objetivos y estrategias, las organizaciones públicas pueden comunicar sus intenciones de manera más clara a la sociedad y a las partes interesadas, lo que fortalece la confianza pública y facilita el monitoreo de su desempeño (Pfeiffer, 2000).

La definición formal de misión, visión y valores como componentes de la planificación estratégica se difundió ampliamente a partir de la década de 1980. Esta perspectiva se volvió central en la cultura organizacional y en los procesos de gestión bajo el argumento de que facilitaría la comunicación de la identidad, objetivos y directrices de la organización a diferentes públicos tanto internos como externos (Chiavenato, 2014). En Brasil, la adopción de estas prácticas ganó protagonismo en la década de 1990, en el contexto de la propagación de políticas neoliberales. Con la justificación de aumentar la eficiencia, las reformas del Estado buscaron reestructurar la administración pública federal haciéndola más ágil y orientada hacia la ciudadanía, considerada usuaria de los servicios públicos (Bresser-Pereira, 2007).

La misión de una organización representa su razón de ser, define quién es, qué hace y por qué lo hace. Sirve como guía para los objetivos centrales de la organización en busca de responder a las demandas de la sociedad (Chiavenato, 2014; Drucker, 1999; Pfeiffer, 2000). Por otro lado, la visión expresa la imagen futura deseada, delineando los propósitos y objetivos a largo plazo. Esta orienta el comportamiento de los integrantes de la institución fomentando un compromiso con valores compartidos, cohesión interna e identidad común, además de impulsar mejoras continuas (Chiavenato, 2014; Collins y Porras, 1996). Finalmente, los valores representan las creencias fundamentales que guían el comportamiento de la comunidad interna de la organización. Aunque puedan existir discrepancias entre los valores declarados y los practicados, estos reflejan los principios esenciales que sustentan la cultura organizacional y la integridad institucional (Chiavenato, 2014; Schein, 2010).

Enfocando estas categorías en el objeto de interés de este estudio, se entendía, por un lado, que los Planes de Desarrollo Institucional elaborados por los Institutos Federales y disponibles para consulta pública, en teoría, marcarían objetivos y metas a ser alcanzados, conectados con sus finalidades y características previstas en la ley, lo que incluiría la formación del profesorado. Por otro lado, también es sabido el creciente desprestigio de la profesión docente, un aspecto relevante que debe ser contextualizado, aunque brevemente, antes de proceder con la presentación de la metodología y los resultados.

2.2 De la crisis de la educación a la crisis del magisterio

La discusión sobre la crisis de la escuela o, en un sentido más amplio, sobre la crisis de la educación, ha estado presente durante mucho tiempo y está vinculada con la propia crisis de la Modernidad (Arendt, 2001). Si la escuela fue concebida como una promesa de un nuevo proceso civilizatorio, la crisis de ese proyecto también colocaría a la escuela en cuestión. La profesión docente no quedó exenta de esta crisis, se manifiesta en un largo proceso de desprestigio de los cursos de formación inicial para el magisterio, desvalorización de la carrera docente y desinterés del estudiantado joven hacia esta profesión.

En Brasil, la urgencia de replantear los cursos de licenciatura y aumentar el número de docentes para la educación básica ganó relevancia en 2007 cuando el Consejo Nacional de Educación publicó el informe *Escasez de profesores en la educación media: propuestas estructurales y emergenciales* (Ruiz et al., 2007). Este estudio señalaba un déficit de 235.135 docentes en la educación media, en áreas como Lengua Portuguesa, Matemáticas, Biología, Física, Química, Lengua Extranjera, Educación Física, Arte, Historia y Geografía. Este déficit aumentaba a 710.893 docentes si se incluía también el segundo ciclo de la educación básica.

No se trataba de una situación reciente. El informe indicaba que diez años antes la tasa de deserción llegaba al 75 % en los cursos de licenciatura en Química, y no proyectaba un escenario más alentador en otras áreas como Física (65 %), Matemáticas (56 %), Educación Artística (52 %), Letras (50 %), Geografía (47 %), Historia (44 %) y Biología (42 %) (Ruiz, Ramos y Hingel, 2007). El mismo estudio advertía sobre un inminente “apagón en la educación media” si no se adoptaban medidas urgentes por parte del gobierno federal en colaboración con los estados (Ruiz et al., 2007).

Aranha y Souza (2013) reforzaron este diagnóstico al analizar la relación entre postulantes y vacantes en el proceso selectivo de la Universidad Federal de Minas Gerais. En

el año 2000, seis de los 17 cursos más competitivos formaban docentes. Sin embargo, en los procesos selectivos de 2012 y 2013, ningún curso de licenciatura figuraba entre los 15 más disputados. Durante ese período, licenciaturas como Ciencias Biológicas, Educación Física, Geografía, Historia, Letras, Matemáticas y Pedagogía, que en el año 2000 registraban entre 12 y 30 candidatos por vacante, pasaron a promedios que variaban entre solo 1,4 y 4,8 candidatos por vacante (Aranha y Souza, 2013, p. 79).

Dieciséis años después de la alerta emitida por el Consejo Nacional de Educación, el escenario sigue siendo crítico. Bof et al. (2023) destacaron que, en 2022, el número de personas con licenciatura seguía siendo insuficiente para satisfacer tanto la demanda total como la demanda inmediata de docentes en la educación básica. Además, entre 2010 y 2021, solo un tercio de las personas graduadas en licenciaturas ingresaron a la carrera docente.

Entre las razones para esta evasión de la profesión, una investigación realizada por Souto (2016), con egresados de Matemáticas en la Universidad Federal de São João del-Rei, identificó que el 53 % de la población graduada no ejercía ni tenía la intención de dedicarse a la docencia. Las principales razones señaladas fueron las precarias condiciones laborales y la desvalorización de la profesión. Otros estudios citados por la autora corroboran este diagnóstico. Lemos (2009) señaló como causas del abandono del magisterio la desvalorización profesional, la indisciplina y el desinterés del estudiantado, además de la flexibilización de las normas de reprobación. Por su parte, Fanfani (2005), al ampliar el análisis a países latinoamericanos como Uruguay, Perú y Argentina, destacó problemas similares, especialmente relacionados con las condiciones de trabajo, la convivencia escolar y los desafíos inherentes a la enseñanza.

Acácia Kuenzer (2011) profundiza en esta discusión, señala los bajos salarios, las condiciones precarias de trabajo, la insuficiente profesionalización, el creciente estrés y la intensificación de las tareas docentes. En su análisis, Kuenzer (2011) asocia estas condiciones a la lógica de reproducción capitalista, que reduce la profesión docente a un papel simplista, desvinculado de una política de valorización que integre formación de calidad, estructuración de carrera, salarios dignos y condiciones adecuadas de trabajo.

Conviene señalar que el problema no se refiere propiamente a la oferta de plazas en las licenciaturas. Bof et al. (2023), por ejemplo, calcularon que el promedio de vacantes no ocupadas en el primer año de estos cursos aumentó del 20 % en 2014, al 33 % en 2021 en el sector público, y superó el 90 % en las instituciones privadas. La conclusión no aportaba

novedades en relación con lo que ya ha sido exhaustivamente repetido por la literatura: era necesario desencadenar un movimiento de “[...] atracción y retención de jóvenes en la profesión docente”, además de “[...] pensar en formas de asegurar a quienes opten por las licenciaturas una formación de calidad, la conclusión del curso y la motivación para ingresar en la carrera docente” (Bof et al., 2023, p. 44).

Al analizar la “crisis actual de la escuela”, António Nóvoa (2019) subrayó algunas tendencias. Una de ellas se refiere a la creciente privatización e individualización, lo que remite a “[...] la desvalorización del sentido colectivo de la escuela”, acompañada de la proyección del papel de las nuevas tecnologías en la individualización de los aprendizajes (Nóvoa, 2019, p. 3). Aunque reconocen la importancia del profesorado, los adeptos a esta perspectiva tienden a diluir las dimensiones profesionales y el propio papel docente, conduciendo precisamente a un proceso que oscurece (e incluso torna sustituible) la presencia de la persona docente en la escuela. El concepto amplio y vago de personas educadoras entra en escena, incluidos no solo las propias personas docentes, sino también las personas gestoras, tutoras, psicólogas, familiares, etc. De ahí la propagación de ideas y políticas que apoyan la selección de personas con un “buen” conocimiento del contenido para ocupar el lugar de docente, incluso sin formación específica para ello. O bien, discursos que elevan a los buenos libros de texto, las propuestas curriculares y las nuevas tecnologías digitales como la solución para suplir las lagunas en la formación de docentes (Nóvoa, 2019), quizás, incluso, para prescindir de esta persona profesional y sustituirla, con contratos y condiciones laborales más precarias, por personas tutoras, monitoras y, en el extremo, por inteligencia artificial.

Acácia Kuenzer (2011) asocia esta concepción reduccionista y simplificadora del trabajo docente con la lógica de la reproducción capitalista. Entender que basta con un buen recorrido formativo para que inevitablemente existan buenos profesores no aborda la indispensable necesidad de integrar los esfuerzos formativos a la “[...] estructuración de la carrera docente, a la política salarial que asegure la dignidad del profesor y a la garantía de condiciones adecuadas de trabajo” (Kuenzer, 2011, p. 672). En otros términos, la valorización del magisterio no pasa únicamente por la formación inicial en la educación superior, sino también por la profesionalización y las condiciones laborales.

En resumen, la crisis del magisterio en Brasil se configura como un problema multifacético que va más allá de la formación inicial, incluye la baja atracción de la carrera, las condiciones laborales precarias, la desvalorización de la profesión y de la propia escuela, entre

otros desafíos estructurales. En la primera década de los años 2000, se observa un esfuerzo político-administrativo del Ministerio de Educación alineado con la búsqueda de la valorización del magisterio, tema que será explorado en la próxima sección.

2.3 Movimiento político-administrativo de valorización de la carrera docente

En Brasil, una serie de documentos constituye la base normativa y conceptual de los cursos de licenciatura, esta abarca directrices, resoluciones, pareceres y leyes que establecen sus principios, fundamentos y procedimientos, regulan la formación de profesores y la organización de los cursos de licenciatura. La Tabla 2 sintetiza parte del marco legal y pedagógico de las licenciaturas en Brasil.

Tabla 2
Marco legal de las licenciaturas – Brasil, 1996-2024

Documento legal		Contenido
1996	Ley nº 9.394, de 20 de diciembre	Establece las directrices y las bases de la educación nacional.
2009	Resolución CNE/CP nº 1, de 11 de febrero	Establece directrices operacionales para la implementación del Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Profesores en ejercicio en la Educación Básica Pública, coordinado por el MEC en régimen de colaboración con los sistemas de enseñanza, y realizado por instituciones públicas de Educación Superior.
2015	Resolución CNE/CP nº 1, de 7 de enero	Establece las directrices curriculares nacionales para la Formación de Profesores Indígenas en cursos de Educación Superior y de Enseñanza Media y dicta otras disposiciones.
2014	Plan Nacional de Educación (PNE) Ley nº 13.005	Define directrices para guiar la educación básica brasileña entre 2014 y 2024.
2019	Resolución CNP/CP nº 2, de 20 de diciembre	Define las directrices curriculares nacionales para la Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica e instituye la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formación).
2020	Resolución CNE/CP nº1, de 27 de octubre	Dispone las directrices curriculares nacionales para la Formación Continuada de Profesores de la Educación Básica e instituye la Base Nacional Común para la Formación Continuada de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formación Continuada).
2022	Resolución CNE/CP nº 1, de 6 de mayo	Instituye las directrices curriculares nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio (EPTNM-Formación).
2024	Resolución CNE/CP nº 4, de 29 de mayo	Dispone las directrices curriculares nacionales para la Formación Inicial a Nivel Superior de Profesionales del Magisterio de la Educación Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para personas graduadas no licenciadas y cursos de segunda licenciatura).

Fuente: Elaboración propia.

CNE: Consejo Nacional de Educación

CP: Consejo Pleno del Consejo Nacional de Educación

El esfuerzo político y social que resultó en la institucionalización de políticas orientadas a la formación y valorización del profesorado, especialmente en el bienio 2007-2008, sistematizado en la Tabla 3, se caracterizó como una especie de movimiento político-administrativo o fuerza de tarea conducida por el Ministerio de Educación (MEC). Esto se debió a que movilizó diversos sectores de la política institucional (como parlamentarios, gobernantes, sindicatos y asociaciones diversas), asegurando nuevas institucionalidades y políticas públicas de Estado con estructuras político-administrativas capaces de ejecutarlas.

Tabla 3
Actos normativos resultantes del movimiento político-administrativo de valorización del profesorado, del trabajo y de la carrera docente – Brasil, 2007-2008

Acto normativo		Contenido
2007	Ley nº 11.502, de 11 de julio ⁴	Modifica las competencias y la estructura organizativa de la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), transfiriéndole la competencia de subsidiar la formación inicial y continua de docentes para la educación básica.
2007	Decreto nº 6.300, de 12 de diciembre	Dispone el Programa Nacional de Tecnología Educativa (ProInfo).
2008	Decreto nº 6.424, de 4 de abril	Modifica y añade disposiciones al Anexo del Decreto nº 4.769, de 27 de junio de 2003, que aprueba el Plan General de Metas para la Universalización del Servicio Telefónico Fijo Conmutado prestado en el Régimen Público.
2008	Ley nº 11.738, de 16 de julio	Reglamenta la letra “e” del inciso III del encabezado del artículo 60 del Acto de Disposiciones Constitucionales Transitorias, para instituir el salario mínimo profesional nacional para las personas profesionales de la enseñanza pública de la educación básica.
2008	Ley nº 11.892, de 29 de diciembre	Instituye la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, crea los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, y da otras disposiciones.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del ámbito de este trabajo, se destacan tres actos de este movimiento político-administrativo. El primero se refiere a la modificación de las competencias y la estructura organizativa de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), a través de la Ley nº 11.502, de julio de 2007, ampliando sus responsabilidades a la formación de personas docentes de la educación básica. El segundo acto se refiere a la instauración del salario mínimo profesional nacional, mediante la Ley nº 11.738, del 16 de julio de 2008. Esta ley definió un nivel mínimo de remuneración para las personas docentes, se buscó reducir las disparidades salariales entre los Estados y municipios, y promover mejores condiciones de trabajo y atraktividad para la profesión. Por último, la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, mediante la Ley nº 11.892 (2008), con la exigencia de destinar, al menos, el 20 % de su oferta de vacantes a la formación para la enseñanza. A

⁴ La descripción completa de la Ley nº 11.502, de 11 de julio de 2007, se presenta de la siguiente manera: “Modifica las competencias y la estructura organizacional de la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), que trata la Ley nº 8.405, de 9 de enero de 1992; y modifica las Leyes nº 8.405, de 9 de enero de 1992, y nº 11.273, de 6 de febrero de 2006, que autoriza la concesión de becas de estudio e investigación a participantes de programas de formación inicial y continua de docentes para la educación básica”.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

efectos comparativos, cabe señalar que el Decreto n° 6096, del 24 de abril de 2007, que instituyó el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), responsable de expandir e interiorizar significativamente la presencia de las universidades federales en Brasil, no mencionaba las licenciaturas ni el compromiso con la formación de personas docentes entre sus directrices, se limitaba a proponer vagamente la articulación de la educación superior con la educación básica.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Este estudio de enfoque mixto y carácter correlacional recurrió a técnicas de análisis de contenido para definir las unidades de análisis y orientar la recolección y codificación de los datos. Se movió, de esta manera, entre datos, técnicas de recolección y análisis tanto cualitativos como cuantitativos: en un plano, a partir de una investigación documental en fuentes institucionales, se preocupó por la identificación del contenido presente en el mecanismo de planificación estratégica utilizado por cada uno de los 38 Institutos Federales para comunicar al público su propósito central, sus objetivos futuros y sus principios, sistematizados en forma de misión, visión y valores; en otro plano, exploró la frecuencia con la que la formación del profesorado, en comparación con los demás fines y características de los Institutos Federales, se mencionaba.

3.2 Unidades de análisis

Laurence Bardin (2022) considera tres polos cronológicos en el análisis de contenido: el preanálisis de determinado material, su exploración y, finalmente, el tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación.

El preanálisis implica la lectura flotante de los materiales a analizar, la referencia de los índices, la elaboración de indicadores y la posterior definición de reglas de recorte, categorización y codificación.

En este estudio, el preanálisis se organizó en dos frentes. El primero involucró el análisis de las Secciones II y III de la Ley n° 11.892, de 29 de diciembre de 2008, que instituyó los Institutos Federales explorando sus dimensiones relacionadas con la formación docente. Inicialmente, respaldó la referencia de los índices, es decir, la identificación de las menciones explícitas a las palabras-tema presentes en la descripción de las finalidades y características

de los Institutos Federales (Tabla 4). Según los criterios adoptados por Bardin (2022), para esta etapa, el índice puede estar explícitamente mencionado en un mensaje o texto.

Esta primera línea de preanálisis del contenido delimitó seis palabras-tema impresas en el documento legal, el cual establece las características y finalidades de los Institutos Federales. A las palabras-tema se agruparon otras correlacionadas que pertenecen al mismo campo semántico. La formación de profesores fue una de ellas, junto al desarrollo regional, la enseñanza, la formación profesional, la ciudadanía, el espíritu crítico y, por último, la ciencia y la tecnología.

Tabla 4
Primera línea de preanálisis del contenido

Lectura flotante →	Referencia de los índices →	Elaboración de los indicadores →	Reglas de recorte, categorización y codificación →	Exploración del material
Lectura de la Sección II de la Ley n° 11.892 para definir los índices	Palabras-tema explícitamente recurrentes en la descripción de las finalidades y las características de los IFs en la Ley n° 11.892	Lineamiento bajo, mediano o alto de la misión, la visión y los valores de los 38 IFs a los índices ¹	Unidades de registro ¹ Enumeración: presencia o ausencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de Bardin (2022).

¹ Temas que cubren las finalidades y las características de los Institutos Federales, específicamente en la Sección II de la Ley 11.892/2008.

IF: Instituto Federal

Si la premisa a adoptar es que la palabra-tema presenta mayor importancia para quien investiga, cuanto mayor sea la frecuencia con que el término aparece el indicador será justamente la frecuencia con que se menciona, de forma objetiva o subjetiva, en el texto en estudio. Por eso, una vez que se elijan los índices, se procede a la creación de indicadores asertivos y confiables. En este trabajo, tales indicadores permitieron seguir la frecuencia de la mención de la formación de profesores en la misión, visión y valores de los Institutos Federales. Parafraseando a Bardin (2022), si partimos de la hipótesis de que la formación de profesores tiene menos importancia social e institucional que otros aspectos, el indicador será la frecuencia de esta palabra-tema de manera relativa o absoluta frente a otras (lo que, en este estudio, serían las demás palabras-tema que sintetizan los fines y características de la institución).

3.3 Técnicas de recolección

Después de la referencia de los índices y la elaboración de los indicadores, la segunda fase del preanálisis involucró los documentos institucionales. La lectura flotante permitió un contacto inicial con los documentos. Luego, se pasó a la selección de los documentos a estudiar, considerando que estuvieran dentro del universo investigado y que cumplieran con las reglas de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia. Una vez delimitado el tipo de documentos, se procedió a la elaboración del corpus, es decir, al conjunto de documentos específicos que fueron sometidos a los procedimientos de análisis.

En este estudio, la etapa de la lectura flotante estuvo centrada, inicialmente, en las páginas electrónicas de los Institutos Federales. Al diagnosticar que no todas ellas contenían la misión, la visión y los valores, se pasó a consultar los Planes de Desarrollo Institucional y, en caso de no encontrar la información, los Estatutos, ampliando significativamente el éxito de la búsqueda. Así, considerando que los dos últimos grupos de documentos contenían la información pertinente para la investigación, se seleccionaron para el análisis (Tabla 5).

Tabla 5
Segunda línea de preanálisis del contenido de este estudio

Lectura flotante →	Elección de documentos →	Constitución del <i>corpus</i> →	Preparación del material →	Exploración do material
	Reglas de la selección: a) exhaustividad b) representatividad c) homogeneidad d) pertinencia	Publicaciones administrativas (<i>Plan de Desarrollo Institucional</i> ¹) y documentos oficiales (<i>Estatutos</i> ¹).	Extracción de la misión, la visión y los valores	

Fuente: Elaboración propia a partir de Bardin (2022).

¹ Conjunto de principios y normas que guían la vida y el funcionamiento de una determinada organización.

De forma más detallada, la investigación documental utilizó, de manera prioritaria, dos tipos de documentos: los Planes de Desarrollo Institucional y los Estatutos. Procedentes de archivos públicos digitales —específicamente, de las páginas electrónicas de los 38 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología—, ambos se caracterizan como fuentes escritas, primarias y contemporáneas (en el sentido de estar en vigor en el momento de la recolección de datos), recolectadas entre los años 2022 y 2023. Entre los documentos oficiales, se destacó la Ley n° 11.892 (2008). En particular, este estudio se interesó por la Sección II, titulada “De las Finalidades y Características de los Institutos Federales” (Art. 6° y

sus incisos), por mencionar, de manera clara y objetiva, el ámbito de acción de los Institutos Federales.

El segundo tipo de documento involucró publicaciones administrativas, específicamente los Planes de Desarrollo Institucional (PDI). El Plan de Desarrollo Institucional presenta las estrategias que deben ser adoptadas por los Institutos Federales dentro de un período de tiempo definido por la institución, con el fin de establecer objetivos y metas.

En general, los planes de desarrollo institucional, al describir, entre otros aspectos, el perfil institucional, ya enuncian la misión, la visión y los valores, es decir, el propósito central, los objetivos futuros y los principios que guían la institución. Cuando no se localizó dicha información en el Plan de Desarrollo Institucional, se recurrió al Estatuto del referido instituto federal, en este caso, un documento oficial (y no una publicación administrativa), que establece las directrices, normas y principios de la institución.

Conviene mencionar que, siguiendo la regla de exhaustividad, este estudio seleccionó la información de los 38 Institutos Federales existentes, sin necesidad de recurrir a la regla de representatividad, es decir, a muestras del universo inicial. De este modo, se propuso realizar un análisis integral de todos los elementos del corpus para así evitar distorsiones en los resultados. En cuanto a las reglas de homogeneidad y pertinencia, se seleccionaron los mismos documentos – Planes de Desarrollo Institucional – y se extrajo la misma información – misión, visión y valores –, reconocidos como fuentes confiables de información.

Posteriormente, se procedió a la etapa de exploración del material y al tratamiento de la información.

3.4 Procesamiento y análisis

El material recopilado en la investigación documental fue organizado, codificado y estructurado en un editor de hojas de cálculo para permitir, en esta fase de análisis, la búsqueda de información alineada con el propósito del trabajo. De manera más específica, se utilizó el análisis inferencial para examinar la misión, visión y valores de los Institutos Federales y su alineación con las finalidades, características y objetivos establecidos en la Ley 11.892, especialmente el compromiso con la formación de profesores. Con el apoyo del análisis de contenido, se elaboraron categorías y subcategorías mediante un procedimiento sistemático que incluyó la codificación inicial, la categorización y el refinamiento de las categorías

emergentes. Este proceso permitió identificar palabras-tema y patrones recurrentes dentro de los textos analizados.

Se emplearon técnicas estadísticas para evaluar la frecuencia y la coocurrencia de las categorías identificadas, facilitando así un análisis correlacional entre los distintos componentes de la misión, visión y valores, y su correspondencia con la normativa legal. Para ello, se atribuyeron los conceptos: bajo, cuando no hay ninguna mención clara o subjetiva del tema; medio, cuando existe alguna mención superficial o subjetiva del tema; y alto, cuando hay una mención clara y objetiva del tema.

El *software* utilizado para realizar el análisis fue el editor de hojas de cálculo de Microsoft, Excel versión 2021, que permitió tanto la organización y codificación de los datos cualitativos como el análisis cuantitativo de la frecuencia de las palabras-tema en la misión, visión y valores.

4 Resultados y análisis de los datos

4.1 Los Institutos Federales y la formación de profesores

La creación de los Institutos Federales en el año 2008 estuvo acompañada por el proceso de formación de una nueva institucionalidad (Frigotto, 2018; Pacheco, 2011; Pozzer y Neuhold, 2024) con alcance nacional en un país, siempre es importante subrayar, con dimensiones continentales.

Como marco fundador de los Institutos Federales, la Ley 11.892 enumera sus finalidades y características. La Tabla 6, resultado de los esfuerzos de análisis de contenido de esta investigación, sistematiza en cinco “palabras-tema” dichas finalidades y características, a las cuales se asocian otros términos correlacionados que forman parte del mismo campo semántico.

Tabla 6
Referenciación de las finalidades y de las características de los Institutos Federales inscritas en la Ley n° 11.982 (2008) en palabras-tema y su respectivo campo semántico

Palabras-tema	Campo semántico
Desarrollo regional	Territorio; región; local; economía; sistemas productivos locales; arreglos productivos, culturales y sociales locales; redes de enseñanza.
Enseñanza	Niveles de enseñanza; modalidades de enseñanza; dimensión de la formación.
Formación profesional	Actuación profesional; cualificación profesional; formación profesional; trabajo.
Ciudadanía	Ciudadanía; espíritu crítico.
Ciencia y tecnología	Generación de soluciones técnicas y tecnológicas; investigación aplicada; desarrollo científico; divulgación científica.
Formación inicial y/o continuada del profesorado	Centro de referencia en el apoyo a la oferta de la enseñanza de las ciencias; capacitación técnica de profesores; actualización pedagógica para los docentes; redes públicas de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la Ley n° 11.892 (2008).

En el ámbito de la formación del profesorado, la Ley N° 11.892 menciona la calificación de la institución “[...] como centro de referencia en el apoyo a la oferta de la enseñanza de ciencias en las instituciones públicas de enseñanza, ofreciendo capacitación técnica y actualización pedagógica a los docentes de las redes públicas de enseñanza”. También prevé, como se indicó anteriormente, “[...] cursos de licenciatura, así como programas especiales de formación pedagógica, con miras a la formación de profesores para la educación básica, sobre todo en las áreas de ciencias y matemáticas, y para la educación profesional” (Ley. N° 11.892, 2008).

Neuhold y Pozzer (2024) destacan otros elementos favorables para la formación docente dentro de esta arquitectura institucional y pedagógica de los Institutos Federales, más allá del porcentaje mínimo del 20 % de oferta de plazas. Uno de ellos se refiere a la verticalización de la enseñanza, uno de los fundamentos de la organización político-pedagógica de los Institutos Federales, los cuales ofrecen cursos en diferentes niveles, incluidos la educación secundaria, las licenciaturas y otros cursos superiores. En la misma línea, el cuerpo docente también actúa, en una única institución, tanto en la educación básica como en la educación superior, por lo tanto, se es docente de la educación básica, investigador(a) y formador(a) de futuros docentes en el ámbito de la educación superior. Este cuerpo docente está constituido, en su mayoría,

por servidores públicos con títulos de maestría y doctorado, con remuneración y planes de carrera equiparados a los de los profesores universitarios en la esfera federal. Es a esta experiencia a la que los autores hacen referencia para subrayar el papel inédito, tanto a nivel nacional como, posiblemente, internacional, de los Institutos Federales en la construcción de lo que Nóvoa (2019) denomina el triángulo de la formación docente: la aproximación entre escuela, universidad y profesión en un espacio común, superando la distancia discutida entre teoría y práctica y universidad y escuela en la formación para el magisterio y en la investigación educativa (Neuhold y Pozzer, 2024).

¿Cómo ha sido comprendido por la propia institución este papel favorable de los Institutos Federales para la formación de nuevos profesionales para la docencia? Este será el objeto de análisis de la próxima sección, que utiliza una herramienta de planificación estratégica para entender cómo los Institutos Federales enuncian su propósito central, su planificación para el futuro y sus principios fundamentales.

4.2 La formación de profesores en el proyecto institucional de los Institutos Federales

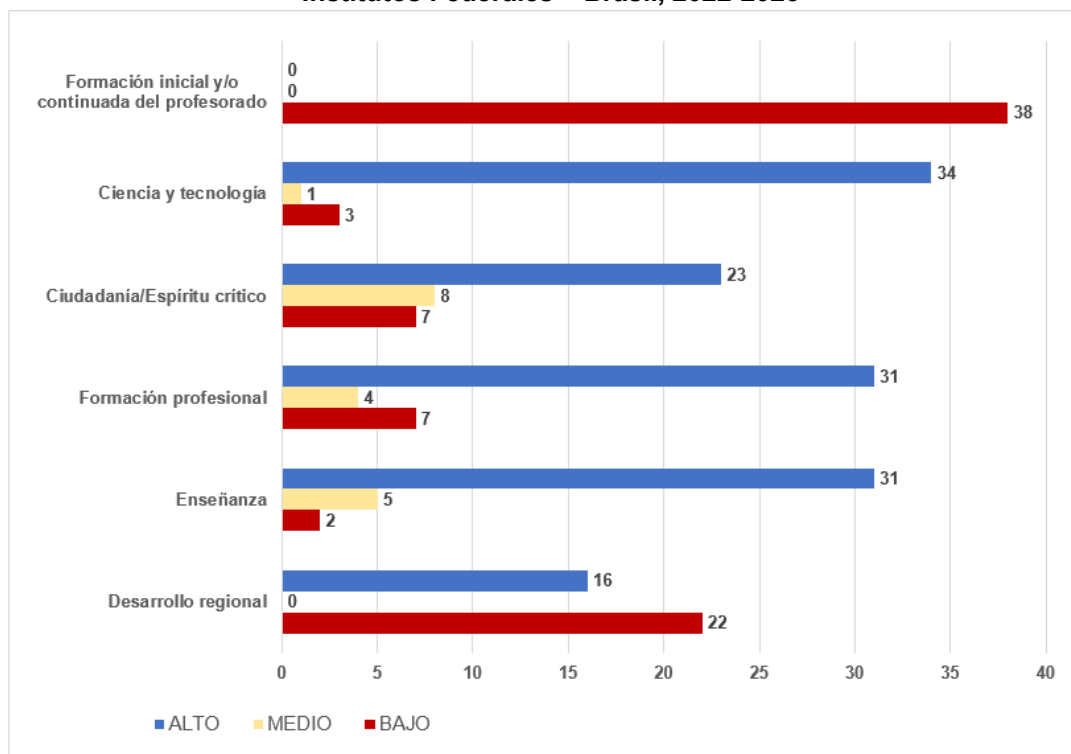
El Plan de Desarrollo Institucional debe formularse de manera participativa (considerar, además, las demandas de la comunidad) y explicitar la misión, los objetivos y las metas de la institución. Es un documento orientador de la acción de los gestores (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía, 2020). Teniendo en cuenta que los 38 Institutos Federales son entidades autónomas con autonomía administrativa y financiera, cada uno de ellos tiene su propio plan de desarrollo institucional. En este documento, por lo general, se explicitan la misión, la visión y los valores de la institución.

La definición de la misión tiene como objetivo explicar el propósito central de la organización, su razón de ser. Define qué hace la organización, para quién lo hace y el impacto esperado de sus acciones. Según Drucker (1999), una misión eficaz debe ser clara, concisa e inspiradora, debe servir como una guía para todas las actividades de la organización.

El levantamiento realizado a partir de los planes de desarrollo institucional abarcó los 38 Institutos Federales, cada uno de los cuales presenta una única misión. Del análisis del contenido de estas misiones, se constató que la formación docente no se comprende como un propósito central de su existencia, ya que ninguno de ellos presenta un grado de alineación alto o, siquiera, mediano en este aspecto. Por el contrario, los Institutos Federales se

reconocen como protagonistas en la producción de ciencia y tecnología, en la oferta de enseñanza y formación profesional, así como, con menor incidencia, en la promoción de la ciudadanía, el espíritu crítico y el desarrollo regional. La Figura 1 ilustra estos resultados.

Figura 1
Incidencia de las finalidades y las características previstas por ley en la misión de los Institutos Federales – Brasil, 2022-2023

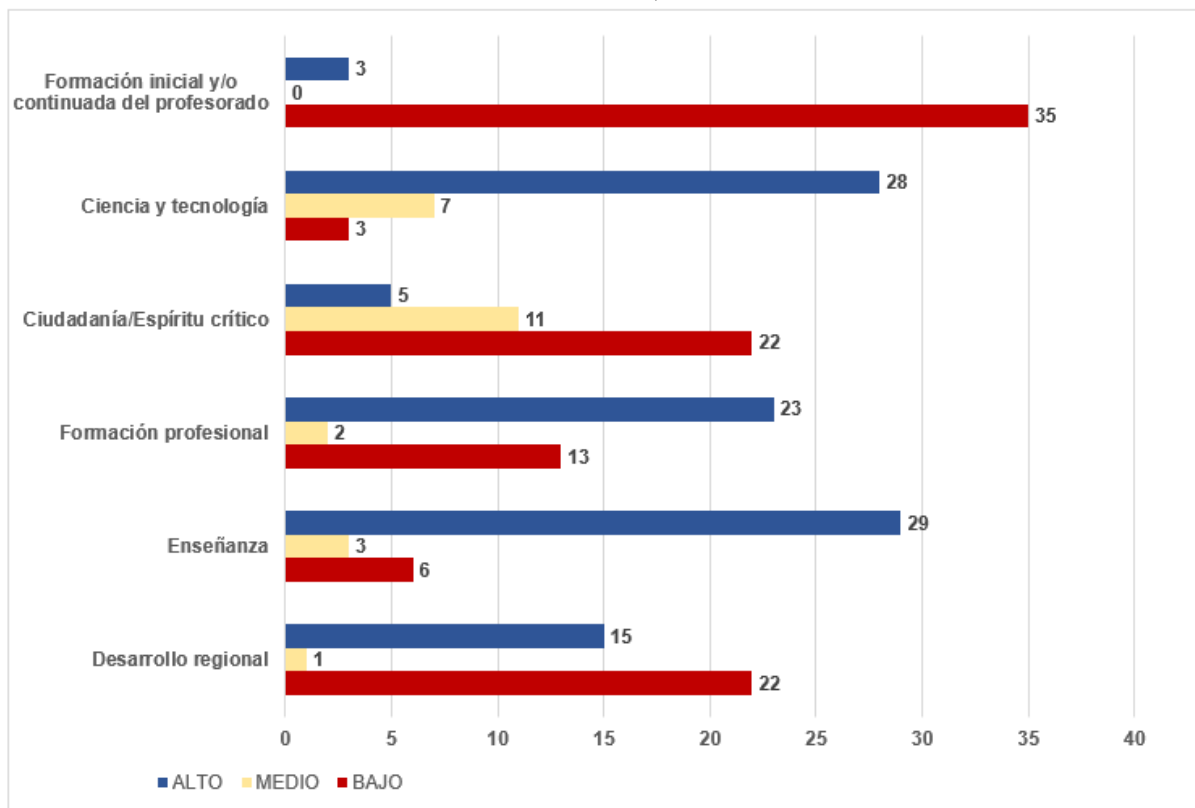


Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la visión, como una aspiración sobre el futuro deseado, describe dónde la organización quiere estar en un período específico, proyecta una imagen de éxito. La visión debe ser desafiante y motivadora, capaz de involucrar a todos los miembros de la organización en torno a un objetivo común (Collins y Porras, 1996). Al igual que la misión, cada instituto federal define solo una visión para incluirla en su plan de desarrollo institucional.

Los datos recopilados evidencian que solo tres de los 38 Institutos Federales ya se proyectan como un *locus* para la formación del profesorado, acercándose a este objetivo. Aun así, la incidencia de la mención de este compromiso es mucho menor en comparación con otras finalidades y características, siguiendo la misma tendencia observada en la misión, como lo ilustra la Figura 2.

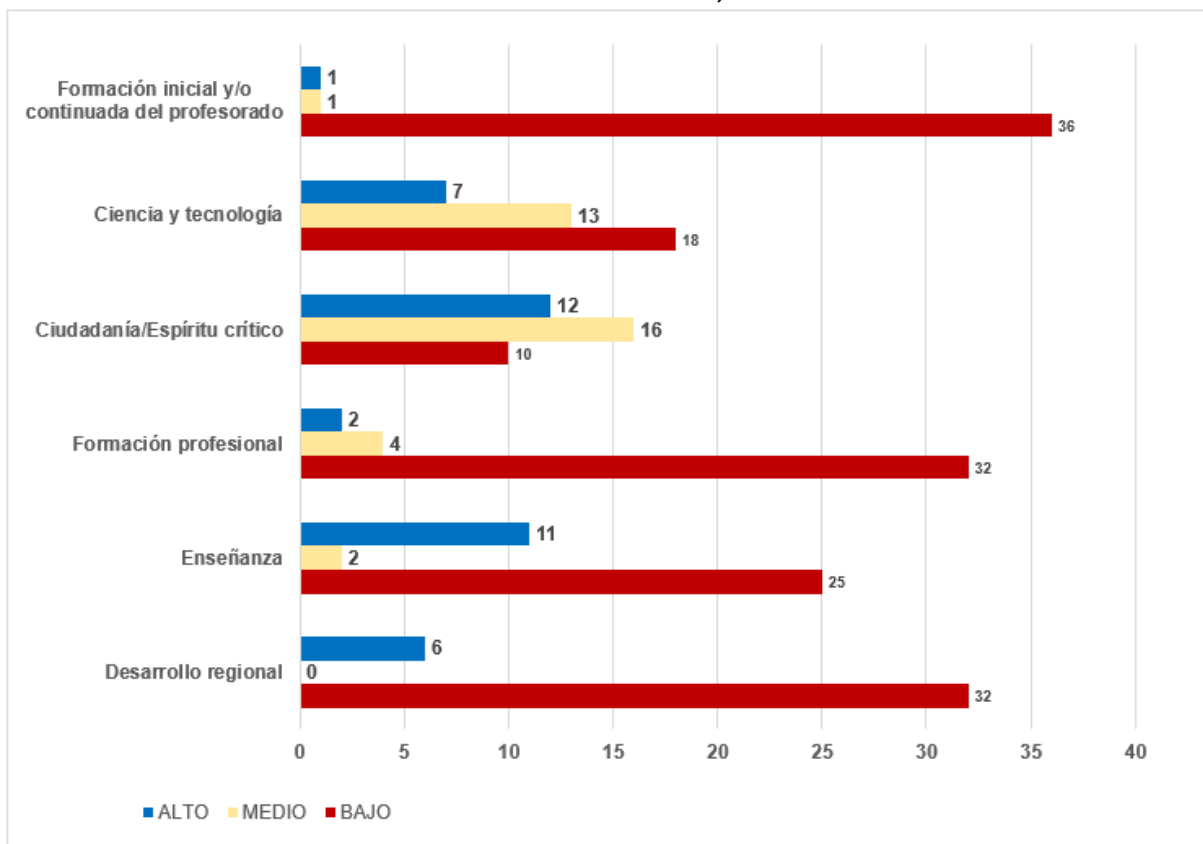
Figura 2
Incidencia de las finalidades y las características previstas por ley en la visión de los Institutos Federales – Brasil, 2022-2023



Fuente: Elaboración propia

Los valores, por su parte, son los principios y creencias fundamentales que guían el comportamiento y la toma de decisiones dentro de la organización. Constituyen la base de la cultura organizacional y deben reflejarse en las prácticas cotidianas y en las relaciones con los diversos segmentos de la comunidad (Schein, 2010). Una vez más, como ilustra la Figura 3, queda evidente que la formación de docentes no se configura como una prioridad, ya que aparece en solo un documento con un alto nivel de alineación y en otro con un nivel medio de alineación entre los 38 Institutos Federales.

Figura 3
Incidencia de las finalidades y las características previstas por ley en los valores de los Institutos Federales – Brasil, 2022-2023



Fuente: Elaboración propia

La planificación estratégica es una herramienta indispensable para orientar la toma de decisiones dentro de la institución, ya que contribuye significativamente a la gestión eficaz de las organizaciones (Chiavenato, 2014). En el caso de las organizaciones educativas federales brasileñas, por razones legales, esta herramienta se materializa en el PDI. Este instrumento no solo orienta la institución hacia sus objetivos, sino que también promueve la transparencia, la responsabilidad y la participación colectiva. Así, su implementación y evaluación continua tienden a ser esenciales para garantizar la calidad y la sostenibilidad de sus actividades principales.

Por un lado, esta investigación identificó que la lógica de desvalorización de las licenciaturas se ha infiltrado en los propios Institutos Federales, en la medida en que sus documentos de orientación estratégica/institucional, generalmente, omiten la formación de docentes en su misión, visión y valores. Por otro lado, estos datos contrastan con el

protagonismo que los Institutos Federales han asumido en la formación docente. A partir de los datos del Censo Escolar y de la Plataforma Nilo Peçanha (Tabla 7), se observa un aumento en el número de matrículas en cursos de licenciatura, alcanzando 91.366 en el año 2022. Esto implica que, 14 años después de su creación, los Institutos Federales ya representaban el 17,3 % del total de matrículas en licenciaturas presenciales del país. Esto a pesar de los recortes sistemáticos al presupuesto de la educación pública federal desde 2016 bajo el gobierno de Michel Temer, y desde 2018, con el gobierno de Jair Bolsonaro, periodos en los cuales los Institutos Federales contaron con la menor asignación presupuestaria desde 2010 (Neuhold y Pozzer, 2023).

Tabla 7
Ingresos en los cursos de licenciaturas – Brasil, 2017-2022

Año	Todas las modalidades de cursos		Cursos presenciales	
	Brasil	Institutos Federales	Brasil	Institutos Federales
2017	1.589.440	82.374 (5,2%)	845.582	68.776 (8,1%)
2018	1.628.676	89.318 (5,5%)	811.080	72.439 (8,9%)
2019	1.687.367	95.385 (5,6%)	788.150	77.568 (9,8%)
2020	1.663.681	96.888 (5,8%)	676.452	79.051 (11,7%)
2021	1.648.328	102.626 (6,2%)	554251	85.656 (15,5%)
2022	1.669.911	105.899 (6,3%)	527997	91.366 (17,3%)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo Escolar (Inep, 2020) y de la Plataforma Nilo Peçanha (2024).

La falta de prestigio de las carreras docentes en Brasil, como se señaló anteriormente, es un fenómeno ampliamente discutido en los ámbitos político y académico. Este se refleja en diversos aspectos, como la elección de la carrera por parte de los jóvenes, la prioridad en las políticas públicas y el reconocimiento social tanto dentro como fuera de las instituciones de educación superior. Según datos del Censo de la Educación Superior de 2008, el 22,8 % de los estudiantes de los cursos de grado en Brasil estaban matriculados en licenciaturas, lo que representaba 1.159.750 estudiantes de un total de 5.077.403. Ya en 2022, Brasil contaba con 9.443.597 estudiantes matriculados en cursos de grado, y de este total, el 17,7 % correspondía a cursos de licenciatura.

Históricamente, las licenciaturas, que forman profesores para la educación básica brasileña no gozan de la misma notoriedad social que otras carreras. Este problema está asociado a varios factores que el movimiento político-administrativo, coordinado por el

Ministerio de Educación, buscó abordar principalmente a partir de 2007: la remuneración docente; la infraestructura de las instituciones educativas y las condiciones de trabajo; la percepción social de la profesión docente; y la formación inicial de profesores.

Un tema central para comprender el problema es la remuneración docente. Aunque la adopción del Piso Salarial Profesional Nacional (Brasil, 2008a) resultó en un aumento real en el salario promedio de los profesores, lo que contribuyó a una mayor estabilidad en la carrera y mejoró, en cierta medida, la calidad de la educación ofrecida, los estudios muestran que los docentes brasileños están mal remunerados en comparación con otras profesiones que requieren nivel superior. Esto hace que la carrera sea poco atractiva para los jóvenes (Aranha y Souza, 2013; Gatti, 2010; Kuenzer, 2011).

Según un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizado en 42 países miembros y asociados, Brasil presentó el promedio salarial más bajo del profesorado en términos comparativos con las demás naciones analizadas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021).

Dentro del sistema educativo brasileño también existen especificidades que impactan en la diferenciación salarial. Como república federativa, el país cuenta con redes públicas de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), además de instituciones privadas. La Tabla 8 presenta las disparidades salariales entre estas dependencias administrativas.

Tabla 8
Promedio de remuneración docente en la educación básica – Brasil, 2020

Dependencia administrativa	Número de docentes (Censo Escolar)	Carga horaria promedio semanal	Promedio de remuneración estandarizada para 40h semanales
Federal	37.038	39,6	12.977,57
Estadual	655.402	29,3	4.946,54
Municipal	1.209.591	29,2	4.896,65
Instituciones privadas	552.610	28,1	3.534,28

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo Escolar (Inep, 2020)

Los datos sobre las remuneraciones docentes evidencian una asimetría significativa entre las instituciones públicas y privadas. Cerca del 22,5 % del profesorado brasileño trabaja en instituciones privadas, recibe salarios inferiores, en un 28 %, a los de docentes de las redes públicas municipales. Sin embargo, la mayor disparidad se encuentra en la remuneración del profesorado federal, que, en promedio, percibe tres veces más que el promedio de los demás profesores.

Las dimensiones menos abordadas por las políticas públicas implementadas fueron la infraestructura escolar y las condiciones de trabajo docente. Según señala Oliveira (2017), las condiciones de infraestructura física de las escuelas brasileñas presentan una situación precaria y desigual en su funcionamiento:

Según datos del Censo Escolar 2017, del total de escuelas que ofrecen Educación Fundamental, solo el 41,6% cuenta con red de alcantarillado y el 52,3% con fosa séptica. La provisión de agua se garantiza principalmente a través de la red pública de abastecimiento en la mayoría de los casos (65,8%), aunque también hay escuelas abastecidas por pozo artesiano (17,4%); pozo, cisterna o similar (11,9%); o directamente por ríos, arroyos u otros canales (6,2%). En el 10% de ellas, no hay agua, energía ni alcantarillado. Solo el 46,8% de las escuelas disponen de laboratorio de informática; el 65,6% tiene acceso a Internet; y en el 53,5% la conexión es mediante banda ancha. (Vasconcelos et al., 2021, p. 887)

Las políticas públicas federales originadas del movimiento político-administrativo de 2007 y 2008 se centraron en la ampliación del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, a través del Decreto N.º 6.300, de 12 de diciembre de 2007, y del Decreto N.º 6.424, del 4 de abril de 2008. Sus principales objetivos eran, respectivamente, promover el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en las redes públicas de educación básica y obligar a las operadoras de telecomunicaciones a instalar infraestructura de red para garantizar la conexión a Internet en todos los municipios brasileños y así conectar todas las escuelas públicas urbanas (Amaral y Assunção, 2017).

Cabe destacar que el proceso de ampliación y descentralización de los Institutos Federales dotó aproximadamente a 600 municipios de una infraestructura que supera la media de las demás escuelas públicas brasileñas. Sin embargo, según Gatti (2010), la realidad brasileña incluye muchas escuelas que enfrentan problemas como la falta de recursos didácticos, aulas superpobladas y violencia escolar, lo que desmotiva tanto a los docentes actuales como a los futuros.

Esta realidad refuerza el proceso de deterioro de la percepción social sobre la profesión docente. La sociedad brasileña frecuentemente subestima el papel del profesorado, asocia la docencia a una carrera de menor prestigio y estatus, lo que, según Tardif (2014), afecta negativamente la autoestima y el reconocimiento profesional de los docentes. En este sentido,

aunque con roles muy diferentes al profesorado de la educación básica de las demás redes de enseñanza, la implementación de los Institutos Federales representó, en cierto aspecto, una valorización de la carrera docente en las comunidades donde están insertos. Esto se debe a que los profesores de los Institutos Federales cuentan con formación, títulos, salarios y planes de carrera comparables a los de los profesores universitarios brasileños. Los profesores de los Institutos Federales tienen jornadas laborales que les permiten dedicarse no solo a la enseñanza, sino también a la investigación y a la extensión comunitaria. Además, disfrutaban de condiciones de trabajo adecuadas, lo que coincide con la perspectiva de Kuenzer (2011) sobre la efectiva valorización del magisterio.

Los resultados positivos de los estudiantes provenientes de los Institutos Federales en los Exámenes Nacionales de Educación Media (ENEM), que proporcionan acceso a la educación superior pública brasileña, son significativamente superiores, en promedio, a los de los demás estudiantes de las redes públicas, y compatibles con el promedio de los estudiantes de las redes privadas (Nascimento et al., 2020). Estos resultados aseguran un importante reconocimiento por parte de la comunidad hacia estas instituciones y el trabajo de sus profesores.

Por último, otro factor preponderante es la formación inicial del profesorado. Las licenciaturas, en muchas ocasiones, enfrentan currículos desfasados y desarticulados de las necesidades reales de la práctica docente, lo que contribuye a una preparación inadecuada del profesorado para enfrentar los desafíos cotidianos del aula (Tardif, 2014). En este sentido, la creación de los 38 Institutos Federales representa una importante innovación, facilitada por el modelo de verticalización que permite la constitución del triángulo de formación docente, cuyos vértices son la escuela, la universidad/instituto federal y la profesión (Neuhold y Pozzer, 2024; Nóvoa, 2019).

5. Conclusiones

La desvalorización social y la pérdida de prestigio de la carrera docente son fenómenos contemporáneos presentes en diversos países. Estos desafíos implican múltiples aspectos, como la remuneración, la infraestructura escolar, las condiciones laborales, la baja atracción hacia los programas de formación docente y la percepción social de la profesión. La bibliografía especializada, que discute exhaustivamente la crisis del magisterio, reitera que abordar este problema requiere enfoques integrados, ya que no se limita a Brasil o a América Latina.

En el contexto brasileño, el Ministerio de Educación implementó, entre 2007 y 2008, iniciativas político-administrativas que generaron avances institucionales dirigidos a mitigar los desafíos enfrentados por la carrera docente. Entre estas acciones destaca el papel de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, cuya cobertura territorial y estructura diversificada les otorgan el potencial de actuar no solo en la formación inicial a nivel superior, sino también en la formación continua y la mejora de las condiciones laborales del profesorado.

La creación de los Institutos Federales, a partir de 2008, se asoció con un significativo potencial para contribuir directa o indirectamente a revertir la desvalorización del magisterio en Brasil. Por un lado, incluyeron la formación docente entre sus objetivos legales, previendo la oferta de programas de licenciatura y formación pedagógica. La legislación estipuló la asignación del 20 % de las vacantes institucionales a dichos programas, asegurando una amplia distribución territorial, con unidades presentes en zonas urbanas y rurales, desde grandes ciudades hasta pequeñas localidades. Por otro lado, la estructura pedagógica innovadora, basada en la verticalización de la enseñanza, permitía la integración de diferentes niveles educativos –desde la educación básica hasta la superior– en un mismo espacio institucional. Esta configuración también posibilitó condiciones inéditas para fomentar la investigación educativa y formar nuevos cuadros docentes, con un plan de carrera y una remuneración comparables a los del sistema universitario.

Después de más de quince años desde la creación de esta nueva institucionalidad, el presente estudio buscó investigar cómo los Institutos Federales han interpretado su papel en la valorización del magisterio y en la formación inicial y continua del profesorado. Para ello, se analizaron los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) de los 38 Institutos Federales a partir de tres elementos del planeamiento estratégico que comunican los objetivos centrales de la organización: la misión, la visión y los valores.

El análisis señaló una tendencia que refuerza el proceso de desvalorización de la formación docente dentro del propio marco institucional de los Institutos Federales. En general, las licenciaturas y la formación docente no recibieron un lugar destacado en las misiones, visiones y valores analizados, a diferencia de otros objetivos previstos en la legislación, como la producción científica, la oferta de educación técnica y profesional, y, en menor medida, la promoción de la ciudadanía y el desarrollo regional.

Sin embargo, cabe destacar que este estudio abordó solo una parte de la realidad institucional. La dinámica de los Institutos Federales es más amplia y compleja que lo

registrado en los planes de desarrollo institucional. Además, los propios PDIs incluyen secciones variadas que pueden abordar las licenciaturas y la formación docente de manera más específica. Asimismo, los más de 600 campus que componen los 38 Institutos poseen autonomía para implementar iniciativas, promover investigaciones y desarrollar acciones relacionadas con la formación del profesorado, aunque con diferentes niveles de alcance.

Por lo tanto, nuevas investigaciones podrán ampliar el análisis iniciado en este trabajo y abarcar otros aspectos de la actuación de los Institutos Federales. Sin embargo, los datos recopilados señalan una tendencia preocupante de desvalorización de las licenciaturas dentro del marco institucional, lo que refleja, en cierta medida, un proceso más amplio de desvalorización social de la profesión docente.

Agradecimiento

Este estudio recibió el apoyo del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS) y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

Referencias

- Abrucio, Fernando, Burgos, Fernando. e Andrey Gustavo. (2020). *Oferta e demanda de Professores no Brasil*. Instituto Península. <https://www.institutopeninsula.org.br/conteudos/pesquisas/>
- Amaral, Alessandra Ribeiro Assunção do. e Assuncao, Sara Julliane Ribeiro. (2017). Políticas públicas voltadas para a inserção das tic no processo educacional. *Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC*, (8). <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8532>
- Aranha, Antonia Vitória. e Souza, João Valdir. (2013). As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, (50), 69-86. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>
- Arendt, Hannah. (2001). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Bardin, Laurence. (2022). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bof, Alvana., Caseiro, Luiz. e Mundim, Fabiano. (2023). Carência de professores na educação básica: risco de apagão? *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, (9). <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- Brasil. (2007). *Lei nº 11.502, de 11 de julho. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- Brasil. (2008b). *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Brasil. (2019). *Portaria MEC nº 2.684, de 25 de outubro de 2019. Regulamenta os cursos de licenciatura na modalidade a distância.* <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.684-de-25-de-outubro-de-2019-224095209>
- Brasil. (2024). *Plataforma Nilo Peçanha.* <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>
- Bresser-Pereira, Luiz Carlos. (2007). *Burocracia Pública e Estado no Brasil. Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado*, (11). <https://bresserpereira.centrodeeeconomiapolitica.org/papers/2007/07.15.BurocraciaPublicaEReformaGerencial.RSP.pdf>
- Chiavenato, Idalberto. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4ª ed.). Manole.
- Collins, Jim. e Porras, Jerry. (1996). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. HarperBusiness.

- Conselho Nacional de Educação. (1997). *Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica*.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior*. Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências*. Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível- Médio (EPTNM-Formação)*. Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. Ministério da Educação.
- Drucker, Peter Ferdinand. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. HarperBusiness.
- Fanfani, Emilio Tenti. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.
- Frigotto, Gaudêncio. (2018). Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: G. Frigotto (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* (pp. 41-62). UERJ, LPP.
- Gatti, Bernardete Angelina. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. (2020). Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024. IFBA. <https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/pdi-2020-2024>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Nota Técnica nº 020/2014/CGCQTI/DEED: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2023). *Censo Escolar 2022: divulgação dos resultados*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf
- Kuenzer, Acácia Zeneida. (2011). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, 32(116), 667–688. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>
- Lemos, José Carlos Galvão. (2009). *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. [Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Martins, Heloísa. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>
- Nascimento, Matheus Monteiro., Cavalcanti, Cláudio. e Ostermann, Fernanda. (2020). Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 101(257), 120–145. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt>
- Neuhold, Roberta dos Reis. e Pozzer, Márcio Rogério Olivato. (2023). Covid-19, cierre de escuelas y enseñanza remota: el tiempo de respuesta de los sistemas de educación brasileños. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (76), 55–75. <https://doi.org/10.17141/iconos.76.2023.5719>
- Neuhold, Roberta dos Reis. e Pozzer, Márcio Rogério Olivato. (2024). A tríade universidade, escola e profissão na formação docente: Considerações sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Portuguesa De Educação*, 37(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.28819>
- Nóvoa, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). “How much are teachers and school heads paid?”, in *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bc0586e8-en>
- Oliveira, David Antonio Lustosa de. (2017). *Análise da consonância dos programas nacionais de Educação com os déficits de infraestrutura das escolas públicas do Brasil: possibilidades e desafios à descentralização*. [Dissertação Mestrado, Universidade de Brasília].
- Pacheco, Eliezer. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Moderna.

- Pfeiffer, Peter. (2000). *Planejamento estratégico municipal no Brasil: uma nova abordagem*. ENAP.
<https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/683/1/Planejamento%20estrat%C3%A9gico%20municipal%20no%20Brasil%20-%20uma%20nova%20abordagem.pdf>
- Pozzer, Márcio Rogério Olivato. e Neuhold, Roberta dos Reis. (2024). El desarrollo regional como eje estructural de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. *Prometeica - Revista De Filosofía y Ciencias*, 29, 41–82.
<https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280>
- Ruiz, Antonio Ibañez., Ramos, Mozart Neves. e Hingel, Murilo. (2007). *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Ministério da Educação.
- Schein, Edgar Henry. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Souto, Romélia Mara Alves. (2016). Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1077–1092. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608144401>
- Tardif, Maurice. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, Maurice. e Lessard, Claude. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. Unesco Institut for Statistics. <https://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023a). *Día Mundial de los docentes: Audrey Azoulay aboga por mejorar el estatus de los profesores para reducir la escasez global de docentes*. <https://www.unesco.org/es/articles/dia-mundial-de-los-docentes-audrey-azoulay-aboga-por-mejorar-el-estatus-de-los-profesores-para>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023b). *The teachers we need for the education we want: the global imperative to reverse the teacher shortage; factsheet*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001>
- Vasconcelos, Joyciane Coelho, Lima, Patrícia Verônica Pinheiro Sales, Rocha, Leonardo Andrade. e Khan, Ahmad Saeed. (2021). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 874–898.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

