

INDICADORES EDUCATIVOS VINCULADOS AL PROFESOR: FALTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL O NEGLIGENCIA

INDICADORES EDUCACIONAIS ATRELADOS AO PROFESSOR: FALTA DE FORMAÇÃO OU NEGLIGÊNCIA

EDUCATIONAL INDICATORS ASSOCIATED TO THE TEACHER: LACK OF PROFESSIONAL EDUCATION OR NEGLECT

Paulo Sergio GARCÍA¹
Carlos Alexandre Felicio BRITO²

RESUMEN: Este estudio analiza, en municipios de la región metropolitana de São Paulo, algunos indicadores vinculados al profesor, en particular, la educación superior, la adecuación y el esfuerzo docente. Al mismo tiempo, se busca entender cómo son tratados en el ámbito de la gestión que realizan los departamentos de educación con enfoque en Educación Primaria, últimos años. Se utilizó la metodología mixta, con recolección de datos en la página web del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones. Paralelamente, se realizaron entrevistas con especialistas que trabajaban en los departamentos de educación. Los resultados mostraron, por un lado, que existían profesores no calificados, impartiendo clases en materias no capacitadas y con un alto esfuerzo docente. Los datos fueron más desfavorables en la subregión sureste. Por otro lado, los profesionales que laboraban en los departamentos de educación, quienes inducen la formación de profesores y las políticas educativas locales, desconocían algunos indicadores y sus implicaciones para la educación. El indicador más utilizado para la gestión de la educación municipal fue el Índice de Desarrollo de la Educación Básica, que evidencia cierta falta de formación profesional. Los datos de este estudio pueden promover discusiones en el contexto de los departamentos de educación y en las universidades públicas.

PALABRAS CLAVE: Indicadores educativos. Políticas educativas. Últimos años de educación primaria. Profesores.

RESUMO: Este estudo analisa, em municípios da região metropolitana de São Paulo, alguns indicadores atrelados ao professor, em particular, a formação superior, a adequação e o esforço docente. Paralelamente, busca compreender como eles são tratados no âmbito da gestão realizada pelas secretarias de educação com foco no Ensino Fundamental, anos finais. Foi utilizada a metodologia mista, com a coleta de dados no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Paralelamente, foram realizadas entrevistas com

¹ Universidad Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul – SP – Brasil. Profesor Titular del Departamento Educación. Coordinador del Observatorio de Educación del Gran ABC. Doctor en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (2011). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>. E-mail: paulo.garcia@prof.uscs.edu.br

² Universidad Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul – SP – Brasil. Gestor del Programa de Maestría Profesional en Innovación en Educación Superior en Salud (PPGMIES). Profesor en PPGE (Programa de Posgrado Maestría Profesional en Educación). Profesor de la graduación - Escuela de Salud - Educación Física. Doctor en Educación Física por la Universidad Estadual de Campinas (2005). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0060-8644>. E-mail: carlos.brito@prof.uscs.edu.br

especialistas que atuavam nas secretarias de educação. Os resultados mostraram, por um lado, que existiam professores não habilitados, ministrando aulas em disciplinas para as quais não foram formados e com alto esforço docente. Os dados foram mais desfavoráveis na sub-região Sudeste. Por outro, que os profissionais que atuavam nas secretarias de educação, aqueles que induzem à formação dos professores e às políticas educacionais locais, desconheciam alguns indicadores e suas implicações para a educação. O indicador mais utilizado para fazer gestão da educação municipal era o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que demonstra certa falta de formação profissional. Os dados deste estudo podem promover discussões no contexto das secretarias de educação e nas universidades públicas.

PALAVRAS-CHAVE: *Indicadores educacionais. Políticas educacionais. Ensino fundamental anos finais. Professores.*

ABSTRACT: *This study analyzes, in municipalities in the metropolitan region of São Paulo, some indicators linked to the teacher, in particular, higher education, adequacy and teaching effort. At the same time, it seeks to understand how they are treated within the scope of the management carried out by the education departments with a focus on Elementary Education, final years. The mixed methodology was used, with data collection on the website of the National Institute of Studies and Research. In parallel, interviews were carried out with specialists who worked in the education departments. The results showed, on the one hand, that there were unqualified teachers, teaching classes in subjects which they were not majored and with a high teaching effort. The data were more unfavorable in the Southeast sub-region. On the other hand, the professionals who worked in the education departments, those who induce teacher education and local educational policies, were unaware of some indicators and their implications for education. The most used indicator to manage municipal education was the Basic Education Development Index, which demonstrates a certain lack of professional education. The data from this study can promote discussions in the context of education departments and in public universities.*

KEYWORDS: *Educational indicators. Educational policies. Elementary school final years. Teachers.*

Introducción

Este estudio analiza, en municipios de la región metropolitana de São Paulo, algunos indicadores vinculados al maestro, en particular, la educación superior, la adecuación y el esfuerzo docente. Al mismo tiempo, se busca entender cómo son tratados en el ámbito de la gestión que llevan a cabo los departamentos de educación enfocados en la escuela primaria, últimos años.

La presencia de indicadores en los más diversos dominios, no acompañados de abundantes controversias, ha sido un fenómeno recurrente, especialmente en las últimas décadas, ya que expresan elementos que pueden favorecer la comprensión de particularidades, entre otras, de áreas sociales.

Según Jannuzzi (2009), un indicador puede considerarse una medida, en general, cuantitativa, avalada con significado social. Para Hadji (1994, p. 187), es una "característica particular que es un testimonio de la existencia de un fenómeno predeterminado. Un signo en el que se reconoce la presencia de un efecto esperado".

En el campo de la educación, los indicadores educativos se han utilizado para monitorear, tomar decisiones y realizar evaluaciones de programas o proyectos. También se utilizan para el seguimiento de las metas a alcanzar (Plan Nacional de Educación) o las rutas a alcanzar (mejora del rendimiento), lo que permite comprender la evolución histórica de las tasas, por ejemplo, anual o mensualmente.

Un indicador presenta una información específica, que puede ser una categoría representativa o un conocimiento de la realidad. También puede ser la materialización de un conjunto de criterios, basados en evidencias cuantitativas y cualitativas, que revelen particularidades de la realidad social.

Estas particularidades, reveladas por el indicador, ayudan a comprender la realidad social, pero no contienen las posibilidades de comprender los fenómenos educativos. Los indicadores presentan limitaciones, entre otras, en relación a los criterios seleccionados para su creación y sus formas de uso, social o política.

A pesar de la relevancia de los indicadores para comprender una parte de la complejidad de la calidad escolar, no son lo suficientemente completos como para demostrarlo. Es el caso del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), un indicador conocido, valorado y ampliamente utilizado. Los resultados de este indicador permiten, entre otras cuestiones, la reorganización del trabajo escolar, sin embargo, no puede constituir un elemento único para esta actividad. A pesar de, por un lado, su importancia en el análisis de las habilidades lectoras, de interpretación y resolución de problemas y "conocimientos básicos para la adquisición de otros componentes curriculares, como Historia, Química, etc., y, por tanto, los miembros de la idea de calidad educativa, por otro lado, tampoco sintetizan este concepto en su totalidad" (ALAVARCE; CHAPPAZ; FREITAS, 2021). A pesar de revelar cierta atención a la calidad, el fenómeno va mucho más allá y requiere la presencia de otros elementos cualitativos.

Sería simplista tratar de entender la calidad solo a partir de un indicador, como el Ideb, y, en este sentido, otros, por ejemplo, el estudiante de calidad costo, son necesarios, como indicó Oliveira (2011), para verificar la realización del derecho a una educación de calidad. De hecho, para ampliar la comprensión de la calidad de la escuela también se deben considerar otros elementos más sensibles. Parece ineludible comprender la formación y el trabajo de los docentes, a saber, la educación superior, la adecuación de la formación y el esfuerzo docente,

categorías relevantes porque tratan del profesional más importante en el proceso de aprendizaje del estudiante (KLEIN; FONTANIVE, 2010; SCARTEZINI; VIANA, 2012).

En el caso de la educación superior, García, Malacarne y Bizzo (2009) indicaron algunas implicaciones de la ausencia de credenciales (licenciatura) para la enseñanza de las ciencias, como el bajo aprendizaje de los contenidos de esta disciplina. Mello (2009) reforzó la relevancia de la formación docente para la calidad de la Educación Básica, y Carvalho (2018) mostró que la formación está relacionada con el desempeño de los estudiantes, evaluado en promedios escolares.

En la adecuación de la formación docente, una investigación (CARMO *et al.*, 2014) mostró que los jóvenes que estudian con docentes que imparten las materias en las que tienen formación se desempeñan mejor que sus compañeros que tienen clases con profesionales no cualificados para lo que imparten.

En cuanto al esfuerzo docente, los estudios han revelado que este fenómeno se centra en la calidad del trabajo en la clase (KRASILCHIK, 2000; SOUZA *et al.*, 2017), rendimiento estudiantil (PASSADOR; CALHADO, 2012; PALERMO; SILVA, Estados Unidos; NOVELINO; 2014), la salud del maestro (ASUNCIÓN; OLIVEIRA, 2009; CEBALLOS; SANTOS, 2015; CODO, 1999; GASPARINI *et al.*, 2005; SANTANA, SANTANA, NEVES, 2017), entre otros.

Indicadores educativos y sus implicaciones para la educación brasileña

El desarrollo de indicadores y sus usos están vinculados, entre otras cuestiones, a los avances en la tecnología de la información e Internet, la globalización y la democracia (MELLO; SOUZA, 2005). Los mismos autores las entienden como metodologías de medición, con el objetivo de retratar, de alguna manera, la realidad social investigada. Según Jannuzzi (2002; 2009), constituyen recursos metodológicos, cualitativos o cuantitativos, que revelan significados, resultados, atributos, desempeños de un grupo o un servicio. También pueden adquirir una función de diagnóstico social y, en este sentido, ayudar en el desarrollo de políticas públicas.

Según Jannuzzi (2009), los indicadores pueden distribuirse en las categorías demográfica, económica y financiera, política y social. Se pueden utilizar para escalar la magnitud de un fenómeno a lo largo del tiempo, observar el comportamiento de las diferencias regionales o entre grupos sociales, entre otras cuestiones. Sin embargo, su uso de forma aislada presenta limitaciones, considerando la complejidad de los fenómenos sociales.

Los indicadores educativos han permitido, entre otras cuestiones, comprender, con mayor detalle, la educación, la distribución de los recursos, el fracaso escolar y la calidad de la educación. Las vinculadas al maestro, la educación superior, la adecuación y el esfuerzo docente, permiten ampliar los entendimientos sobre la calidad de un sistema educativo.

En el caso de la educación superior, Cunha (2006) señaló que es en este período que el futuro docente formula, de manera más sólida, una concepción de la enseñanza, incorpora conocimientos vinculados al contenido de la disciplina y la práctica pedagógica, aprende sobre los conocimientos inherentes a la investigación, entre otras cuestiones. En este sentido, la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN/96), art. 62, estableció que la "formación de docentes para trabajar en educación básica de nivel superior, en curso de pregrado, graduación completa, aunque admita que se ofrece en el nivel medio, en la modalidad Normal, como educación mínima". De hecho, esta formación es esencial, porque el profesor, como indican Klein y Fontanive (2010) y Scartezini y Viana (2012), es el profesional de mayor relevancia para el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

En el caso de la adecuación de la formación al desempeño, este indicador es importante, considerando que revela el número de docentes que trabajan en disciplinas en las que no fueron formados. El Censo Escolar de 2018 reveló que una de cada tres asignaturas fue impartida por un maestro sin calificación. En la escuela primaria, los signos revelan que aproximadamente el 60% de las asignaturas son impartidas por profesionales con formación en la misma área, pero no en la misma disciplina (INEP, 2019).

Un estudio del Observatorio de Educación del Gran ABC, de 2019, mostró que en una de las regiones más ricas del país todavía hay docentes sin educación superior y trabajando en disciplinas sin credenciales para hacerlo. Sin embargo, se enfatiza que los jóvenes que estudian con maestros que enseñan la disciplina de capacitación tienen un mayor rendimiento (CARMO *et al.*, 2014).

En cuanto al esfuerzo docente, los estudios revelan que este fenómeno se centra en la precariedad del trabajo docente; sobre la calidad del trabajo en clase, el rendimiento de los estudiantes y la salud de los profesores. En el primer caso, estudios, desde diferentes ángulos (APPLE, 1995; DRUCK, 2011; ENGUITA, 2004; FRANCH, 1995; MARONEZE, 2011; OLIVEIRA, 2003), han demostrado que, en las últimas décadas, las precarias condiciones del trabajo docente han sido constantes y crecientes.

Las precarias condiciones de trabajo están ligadas principalmente a la cuestión salarial, que induce a los docentes a aumentar sus cargas de trabajo, situación que repercute, entre otros, en el tiempo libre del docente para continuar sus estudios, en las reformas docentes, en la

valorización de la docencia y, también, en la autoimagen del profesional, que subsiste con un sentimiento de insatisfacción y ansiedad (FRANCH, 1995; GARCÍA, 2010; MALACARNE; BIZZO, 2009; entre otros). En este contexto, las oportunidades de desarrollo profesional son menores debido a la escasez de tiempo.

Las altas horas de trabajo intensifican la práctica docente (APPLE, 1995). Para muchos profesionales el tiempo es escaso incluso para mantener el trabajo a la altura. Según García, Malacarne y Bizzo (2009), el tema de que los maestros tienen que llegar temprano a la escuela o a menudo pasan mucho tiempo en sus hogares para realizar y desarrollar actividades profesionales, son solo algunos indicios del fenómeno que puede tener un efecto aún mayor en la calidad del trabajo.

En el segundo caso, la calidad de la clase, algunos autores (KRASILCHIK, 2000; SOUZA *et al.*, 2017) mostraron su relación con el esfuerzo docente. Krasilchik (2000), por ejemplo, señaló que el empeoramiento y el desprecio de las condiciones de empleo afectan directamente la calidad del trabajo realizado en el aula. El autor también señaló que es común que los profesores de ciencias vivan con una alta sobrecarga de trabajo y falta de recursos para impartir sus clases.

En el tercer caso, la cuestión del desempeño de los estudiantes, varios investigadores ya han revelado su relación con el esfuerzo docente (DOUD; CALHADO, 2012; PALERMO; SILVA, Estados Unidos; NOVELINO; 2014). Datos del Centro de Formación Docente de la ciudad de São Caetano do Sul (CECAPE, 2015) revelaron que las escuelas que presentaron el mayor rendimiento en el Ideb fueron también aquellas en las que los docentes tuvieron menos esfuerzo docente.

En el cuarto caso, la salud del docente, varios académicos mostraron la relación con el esfuerzo docente (ASUNCIÓN; OLIVEIRA, 2009; CEBALLOS; SANTOS, 2015; CODO, 1999; GASPARINI *et al.*, 2005; SANTANA, SANTANA, NEVES, 2017; Souza, SOUZA, SANTOS; ALMEIDA, 2016). La sobrecarga laboral requiere esfuerzos emocionales e intelectuales, y esta situación puede llevar a los profesionales a un estado de debilidad, lo que ha generado un aumento en la tasa de solicitudes de licencia laboral (GASPARINI *et al.*, 2005).

Algunos estudios sobre indicadores

Ribeiro, Ribeiro y Gusmão (2005) analizaron indicadores educativos, señalando la necesidad de la propia participación de la comunidad para mejorar la calidad de la educación. El sistema de análisis propuesto por los autores tenía siete dimensiones (Ambiente educativo,

Práctica pedagógica, Evaluación, Gestión escolar democrática, Formación y condiciones de trabajo de los profesionales escolares, entre otras), entendidas como elementos de la calidad de la escuela.

Werle, Koetz y Martins (2015) indicaron que la escuela puede ser un lugar para la elaboración y uso de indicadores educativos. Los autores sistematizaron la información, perfilando la aprobación y desaprobación de los estudiantes de primaria, e indicaron que los maestros, en sus prácticas, pueden producir datos e indicadores importantes para que la comunidad escolar tenga una nueva visión del trabajo docente.

Matos y Rodrigues (2016), en un estudio sobre indicadores educativos y el contexto escolar, analizando las metas del Ideb, encontraron que en los primeros años de la escuela primaria la variable con mayor impacto en la probabilidad de que la escuela alcanzara la meta del indicador fue la infraestructura. En los últimos años, las variables fueron nivel socioeconómico e infraestructura.

Fonseca (2010) analizó, a partir de indicadores educativos extranjeros (publicados por la OCDE y NCES) y nacionales (divulgados por el INEP), la tasa de atención e ingresos (aprobación, desaprobación y abandono) y el Ideb. La investigación concluyó que los indicadores educativos se utilizan cada vez más en el contexto brasileño, con objetivos de impacto y responsabilidad; que la relevancia adquirida por los indicadores ha enfatizado su importancia y ha atraído la atención de los políticos y de quienes trabajan en la elaboración de políticas educativas.

Fritsch, Rocha y Vitelli (2014) analizaron los indicadores educativos con énfasis en las tasas de rezago por edad en la escuela secundaria, revelando que esta brecha se acentúa a medida que se segmenta el público, que existen diferencias al comparar resultados entre escuelas, turnos, grados y condiciones de los estudiantes, y que las políticas educativas han sido ineficaces, principalmente porque no consideran las diferencias entre las realidades de los jóvenes.

Vitelli, Fritsch y Corsetti (2018) analizaron indicadores de evaluación del contexto INEP (nivel socioeconómico, complejidad de la gestión escolar, esfuerzo, adecuación y regularidad docente) y sus aplicaciones en las escuelas públicas para identificar posibles implicaciones con el flujo escolar. Entre las conclusiones de la investigación está la pregunta de que cuanto mayor es la tasa de retraso por edad, mayor es el fracaso en la Escuela Secundaria.

La Región Metropolitana de São Paulo

La Región Metropolitana de São Paulo está formada por 39 municipios. Es considerado el de mayor concentración de riqueza nacional. La región fue creada en 1973 y su reorganización se produjo en 2011, a través de la Ley Complementaria N° 1.139, de 16 de junio de 2011, que establece el Consejo de Fomento y agrupa sus municipios en subregiones.

Consta de cinco subregiones: Norte, Oeste, Este, Sureste, Suroeste. El gráfico 1 muestra algunas características de los municipios analizados:

Tabla 1 - Algunas características de los municipios analizados

| Sub Región | Municipios | Área | Pop. (2019) | Mortalidad Infantil ³ (2017) | PIB (2016) | IDH -M | Salario promedio mensual de los trabajadores formales (2017) ⁴ | Tasa de escolaridad de 6 a 14 años (2010) |
|------------|------------------|---------|-------------|---|------------|--------|---|---|
| Norte | Cajamar | 131,386 | 76.801 | 13,52 | 178.670,47 | 0,728 | 3,5 | 96,5 |
| | Francisco Morato | 132,775 | 154.489 | 14,24 | 16.661,58 | 0,731 | 2,7 | 95,7% |
| Sudeste | Mauá | 61,909 | 472.912 | 9,08 | 30.509,00 | 0,766 | 3,3 | 97,4 |
| | São Caetano | 15,331 | 161.127 | 6,54 | 83.656,30 | 0,862 | 3,6 | 97,4 |
| | Ribeirão Pires | 99,075 | 123.393 | 9,15 | 24.947,07 | 0,784 | 2,6 | 97,4 |

Fuente: Elaboración de autores adaptados del IBGE (2016)

En la región Norte, Mairiporã tiene la mayor superficie, Francisco Morato la mayor población y Cajamar el mayor PIB. En el sudeste, el municipio de São Bernardo tiene la mayor superficie, población y PIB, y São Caetano do Sul tiene el índice de desarrollo humano municipal más alto.

³ Muertes por cada mil nacidos vivos.

⁴ Salarios mínimos.

Los municipios de la subregión Norte, Cajamar y Franco da Rocha, tienen, en general, las tasas más bajas (IDH-M, PIB, tasa de escolaridad). Los ubicados en la subregión Sureste tenían indicadores más altos.

En el cuadro 1 se resumen los datos de las subregiones Norte y Sudeste en relación con la educación:

Tabla 2 - Datos de educación de los municipios - 2018.

| Región | Municipios | | | | | | | | | |
|---------|------------|--------|------|-----------------|--------|------|--------------------|--------|------|------|
| | Cajamar | | | Franco da Rocha | | | | | | |
| Norte | Escuelas | Placas | IDEB | Escuelas | | | Placas | | | IDEB |
| | 12 | 3.964 | 4,3 | 1 | | | 58 | | | - |
| Sudeste | Mauá | | | Ribeirão Pires | | | São Caetano do Sul | | | |
| | Escuelas | Placas | IDEB | Escuelas | Placas | IDEB | Escuelas | Placas | IDEB | |
| | 1 | 253 | 4,3 | 3 | 845 | 5,7 | 14 | 5.232 | 6,6 | |

Fuente: Elaboración de los autores según el Censo Escolar 2018

Cajamar, en la subregión Norte, y São Caetano do Sul, en el Sudeste, fueron los municipios con mayor número de escuelas y matrículas en la escuela primaria, último año. Mauá tenía una sola escuela y el menor número de jóvenes en este nivel de educación.

Metodología

Se seleccionaron dos subregiones de la región metropolitana de São Paulo porque presentaban contrastes en relación con cuestiones socioeconómicas y educativas. Con esta selección, se obtiene una representación diferenciada y reveladora del fenómeno analizado.

En estas subregiones, los municipios que asistieron a los estudiantes de primaria, último año, fueron seleccionados en el ámbito municipal. En la subregión Norte, las ciudades de Cajamar y Franco da Rocha; en el Sureste, Mauá, São Caetano do Sul y Ribeirão Pires.

Para cumplir con los objetivos del estudio, se utilizó la metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos con el propósito de, entre otras preguntas, ampliar la comprensión y el conocimiento sobre el fenómeno analizado (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004). En este caso, se considera que cada enfoque contribuye con sus características, y la integración de sus posibilidades permite explorar perspectivas con más profundidad (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010), a partir de los detalles del problema, el uso de vistas abiertas y cerradas y el uso de múltiples formas de análisis de datos, como la evaluación textual y estadística (CRESWELL; CLARK, 2010).

En la primera fase, se recolectaron datos en 2018 de los indicadores educativos vinculados al docente en el sitio web del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP, 2018). El propósito está relacionado con el detalle de la información sobre la educación superior, el nivel de adecuación de la formación y el esfuerzo de los maestros. Este año fue seleccionado por estar en medio de una gestión municipal, dando tiempo a los gobiernos locales para llevar a cabo sus cambios.

Los datos de esta etapa fueron agrupados y analizados a través de tablas para facilitar la comprensión y comprensión del fenómeno analizado. Los resultados de las escuelas municipales, urbanas y rurales se separaron para detallar mejor los datos de la categoría.

A partir de los análisis realizados, en la segunda fase se buscó comprender cómo los profesionales trataban, en el ámbito de la gestión realizada por los departamentos de educación, los indicadores vinculados al profesorado, en particular, la educación superior, la adecuación y el esfuerzo docente. Se entrevistó a cinco profesionales, uno de cada municipio, a través de entrevistas semiestructuradas (TRIVINOS, 1987), que se centraron en el perfil de los participantes en términos de género, edad, formación, experiencia y carga de trabajo, y en indicadores educativos, buscando comprender cómo eran tratados en la gestión de los departamentos de educación.

Los datos de las entrevistas se apreciaron inicialmente a partir de una encuesta temática, lo que permitió la reunión de temas comunes y centrales. Un examen cuidadoso de este material, detallando las diferencias, regularidades y similitudes, permitió la creación de categorías, de acuerdo con las indicaciones del análisis de contenido (BARDIN, 2007).

Los indicadores vinculados al profesor

El INEP proporciona (INEP, 2019) un conjunto de indicadores del Sistema de Evaluación de la Educación Básica y del Censo Escolar de Educación Básica. Entre ellas, las vinculadas al profesorado: formación, adecuación y esfuerzo docente.

Los indicadores de contexto se resumen en la Tabla 2:

Tabla 2 - Indicadores del contexto educativo

| Indicador | Metas |
|---|--|
| Profesores con Educación Superior (DSU) | El indicador revela el porcentaje de maestros con un título de educación superior. |

| | |
|---|---|
| Adecuación de la formación del profesorado (AFD) | El indicador muestra la adecuación de la formación inicial de los docentes de educación básica, de acuerdo con las legislaciones. |
| Esfuerzo docente (IED) | El indicador evalúa el esfuerzo que realizan los docentes de educación básica en el ejercicio de su profesión. |

Fuente: Elaboración de los autores

El primer indicador se refiere al porcentaje de maestros con educación superior. Tener educación superior para trabajar en la Educación Básica es, de hecho, la demanda adecuada, según el artículo 62 de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN/96), que señalaba que "la formación de los maestros para trabajar en la educación básica se hará a un nivel superior, en grado completo, admitido, como formación mínima para el ejercicio de la enseñanza en la educación infantil y en los primeros cinco años de la escuela primaria, que se ofrece en el nivel medio, en la modalidad normal" (Escritura dada por la Ley N° 13.415, 2017)..

El segundo indicador es la adecuación de la formación docente, que analiza el ajuste de la formación inicial según las directrices legales. De acuerdo con la nota técnica N° 20/2014 del MEC/INEP, capta información del Censo Escolar de Educación Básica sobre formación docente, clases y materias en las que estos profesionales enseñan y, al mismo tiempo, datos sobre estudiantes y escuelas (BRASIL, 2014a).

El indicador analiza las enseñanzas otorgadas por las escuelas y la formación del personal docente. Para cada disciplina analizada, se investigó la formación del docente con base en los datos del Censo Escolar. La legislación orientó la evaluación de los datos, permitiendo la identificación de cinco perfiles de regencia de las disciplinas. En el cuadro 3 se resume la información:

Tabla 3 - Categorías de formación de la adecuación del profesorado en relación a la disciplina que imparte

| Grupo | Descripción |
|--------------|---|
| 1 | En este grupo se encuentran profesores con educación superior (licenciatura) en la misma disciplina que imparten. O tienen una licenciatura con un curso de complementación pedagógica completado. |
| 2 | En este grupo se encuentran docentes con título superior de licenciatura en la disciplina correspondiente, pero sin titulación ni complementación pedagógica. |
| 3 | En este grupo hay profesores con títulos en un área diferente a la que enseñan. O tienen una licenciatura en las disciplinas de la base curricular común y complementación pedagógica completada en un área diferente a la que enseñan. |
| 4 | En este grupo se encuentran docentes con otra educación superior que no fue considerada en las categorías anteriores. |

| | |
|----------|--|
| 5 | En este grupo se encuentran profesores que no tienen un título universitario completo. |
|----------|--|

Fuente: Brasil (2014b)

El tercer indicador es el del esfuerzo docente (nota técnica nº 39/2014), que mide el esfuerzo realizado por el docente en su desempeño docente (BRASIL, 2014b). Elementos, entre otros, que contribuyen a la sobrecarga en el ejercicio de la profesión. Para la composición del indicador, consideramos el número de escuelas en las que trabaja el profesor, turnos, alumnos atendidos y el número de etapas en las que imparte docencia. Las variables construidas para representar el esfuerzo son de tipo ordinal y, por lo tanto, las categorías superiores indican un mayor esfuerzo de enseñanza.

Este indicador alberga cinco niveles, y cuanto mayor sea el nivel, mayor será el esfuerzo del profesor en el ejercicio de enseñanza. En el cuadro 4 se resumen los niveles:

Tabla 4 - Descripción de los niveles de esfuerzo docente.

| Niveles | Descripción* |
|----------------|---|
| Nivel 1 | En este nivel se encuentran los profesores que tienen hasta 25 alumnos y trabajan en un solo turno, escuela y etapa. |
| Nivel 2 | En este nivel se encuentran los profesores que tienen entre 25 y 150 alumnos y trabajan en un solo turno, escuela y etapa. |
| Nivel 3 | En este nivel se encuentran los profesores que tienen entre 25 y 300 alumnos y trabajan en uno o dos turnos en una sola escuela y etapa. También trabajan en dos turnos, en una o dos escuelas y en dos etapas. |
| Nivel 4 | En este nivel están los profesores que tienen 50 y 400 alumnos y trabajan en dos turnos, en una o dos escuelas y en dos etapas. |
| Nivel 5 | En este nivel están los profesores que tienen más de 300 alumnos y trabajan en los tres turnos, en dos o tres colegios y en dos o tres etapas. |
| Nivel 6 | En este nivel están los profesores que tienen más de 400 alumnos y trabajan en los tres turnos, en dos o tres escuelas y en dos o tres etapas. |

*Nota: Características presentadas por al menos dos tercios de los profesores

Fuente: Brasil (2015)

Resultados y debates: los indicadores en cuestión

En esta sección se presentan los análisis de los datos de los indicadores y entrevistas. También se sitúan las discusiones sobre los resultados y la revisión de la literatura sobre el tema.

Educación Superior: demanda obligatoria, pero que no se cumple

Este indicador muestra el porcentaje de docentes con educación superior por municipio de las dos subregiones de la región metropolitana de São Paulo. A través de ella es posible entender si los jóvenes están siendo enseñados por profesionales debidamente calificados, es decir, de acuerdo con la ley. Los datos son de la escuela primaria, últimos años.

La Tabla 2 muestra los datos sobre educación superior en los municipios en 2018:

Tabla 2 - Porcentaje de funciones docentes con educación superior por municipio - 2018

| | Municipio | Últimos años de la escuela primaria (%) |
|-----------------------|--------------------|---|
| Región Sureste | São Caetano do Sul | 97,9 |
| | Mauá | 100 |
| | Ribeirão Pires | 100 |
| Región Norte | Cajamar Urbano | 96 |
| | Cajamar Rural | 95 |
| | Franco da Rocha | 87,5 |

Fuente: Elaboración de los autores adaptada del Inep (2018)

Los datos revelan que el municipio de Franco da Rocha y Cajamar, subregión Norte, presentaron los resultados más desfavorables, y en el primero más del 10% de los docentes no tenían educación superior. En la subregión Sudeste, solo en el municipio de São Caetano do Sul, un grupo de maestros, alrededor del 2%, no tenía educación superior para impartir clases en la escuela primaria, último año. Estos datos están en línea con otros (CODES *et al.*, 2017), quienes revelaron que los porcentajes de docentes con educación superior son menores en los municipios menos favorecidos.

En este contexto, se puede verificar que todavía hay maestros sin educación superior trabajando en las escuelas brasileñas, lo que está en línea con el artículo 62 de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN/96), como resultado de la ley n° 13.415, de 2017. Los datos son más negativos para la subregión Norte, la que tiene índices socioeconómicos y educativos más bajos.

Es necesario considerar que la educación superior, en los cursos de pregrado, constituye uno de los pilares centrales del proceso de aprendizaje formal y sistematizado de la profesión. Este es un período importante, ya que es la base para la consolidación y reconstrucción de conocimientos, habilidades y prácticas sobre la enseñanza y la profesión docente.

En las indicaciones de Cunha (2006), es en la formación inicial que el docente formula o reformula sus concepciones de enseñanza, evaluación, entre otras, aprende sobre el conocimiento de la disciplina y la práctica pedagógica, y comienza a desarrollar una postura ética en relación con la profesión. Otros investigadores (CARVALHO, 2018; García, GARCÍA, 2010 MALACARNE; BIZZO, 2009; MELLO, 2009) demostró que la formación es fundamental para la calidad de la Educación Básica, para el aprendizaje y para el rendimiento de los estudiantes.

De hecho, la educación superior del maestro es un tema central, ya que este profesional actúa directamente en la educación de los niños y jóvenes brasileños. Como ya han indicado algunos investigadores, el profesor es el elemento profesional más importante para el aprendizaje y el rendimiento del alumno (KLEIN; FONTANIVE, 2010; SCARTEZINI; VIANA, 2012).

Adecuación docente: desempeño en la disciplina que se formó

No todos los docentes que trabajan en Educación Básica tienen una formación académica adecuada para las materias que imparten. No es raro encontrar maestros sin capacitación adecuada trabajando en escuelas brasileñas (OBEDUCABC, 2019).

Los datos aportan elementos para entender el porcentaje de profesores por grupo adecuación al componente curricular que imparte la docencia. La Tabla 3 muestra los datos:

Tabla 3 - Porcentaje de docentes en primaria por grupo de adecuación de la formación a la disciplina que imparte - 2018

| Municipio | | Últimos años | | | | | Suma de columnas 3, 4 y 5 |
|----------------|------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| | | Grupo 1 (%) | Grupo 2 (%) | Grupo 3 (%) | Grupo 4 (%) | Grupo 5 (%) | |
| Región Sureste | São Caetano meridional | 80,6 | 0,0 | 14,0 | 3,1 | 2,3 | 19,4 |
| | Mauá | 56,3 | 0,0 | 40,5 | 3,2 | 0,0 | 43,7 |
| | Ribeirão Pires | 67,7 | 0,0 | 32,3 | 0,0 | 0,0 | 32,3 |
| Región Norte | Cajamar (urbano) | 80,8 | 0,0 | 13,3 | 2,1 | 3,8 | 19,2 |
| | Cajamar (rural) | 83,7 | 0,0 | 7,7 | 3,8 | 4,8 | 16,3 |

| | | | | | | |
|------------------------|------|-----|-----|-----|------|------|
| Franco da Rocha | 87,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 12,5 | 12,5 |
|------------------------|------|-----|-----|-----|------|------|

Fuente: Elaboración de los autores adaptada del Inep (2018)

En los datos, los niveles tercero, cuarto y quinto son los menos deseables, ya que, como indican Carmo *et al.* (2014), los estudiantes que tienen clases con profesores capacitados en el componente curricular que enseñan obtienen un mejor desempeño que aquellos que estudian con profesionales capacitados en otras áreas o sin capacitación.

Vitelli, Fritsch y Corsetti (2018) también indicaron que la adecuación de la facultad influye en las tasas de deserción escolar y las tasas de retraso por edad. Por lo tanto, las políticas para adaptar la formación a la disciplina que enseña el profesor producen resultados positivos en el rendimiento de los estudiantes.

Individualizando los datos de la tabla 04, en la escuela primaria, últimos años, São Caetano do Sul, en 2018, tenía aproximadamente el 20% de sus maestros en los niveles tres, cuatro y cinco. Mauá tenía el 43,7% y Ribeirão Pires el 32,3%. En la otra subregión, Cajamar tenía el 19,2% en las escuelas urbanas y el 16,3% en las escuelas rurales, y Franco da Rocha el 12,5%.

Los datos del Censo Escolar de 2018 revelaron que, en general, una de cada tres asignaturas en las escuelas brasileñas fue impartida por un maestro sin capacitación específica. En primaria, datos del Inep (2019) indicaron que casi el 60% de los componentes curriculares fueron impartidos por profesionales licenciados en la misma área, no en la misma disciplina.

En ambas subregiones, en todos los municipios, había muchos profesionales con formación insuficiente para impartir clases a niños y jóvenes en las escuelas. Un dato muy preocupante está centralizado en el municipio de Mauá, donde casi el 50% de sus docentes tenían una formación inadecuada.

En este contexto, la calidad de las clases puede verse comprometida, ya que estos profesores pueden no dominar las formas de planificación de la disciplina, sus tiempos, la creación de proyectos y, sobre todo, los contenidos para trabajar con los estudiantes. Esta falta de conocimiento puede comprometer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esfuerzo docente: la sobrecarga que interfiere en la calidad del trabajo

El indicador de esfuerzo docente mide la energía realizada por el docente en su desempeño docente (BRASIL, 2014b). El esfuerzo contribuye a la sobrecarga en el ejercicio de la profesión. La Tabla 05 muestra el porcentaje de maestros por niveles de indicadores de 2018:

Tabla 4 - Porcentaje de docentes por niveles del indicador de esfuerzo docente - 2018

| Municipio | | Últimos años (%) | | | | | | |
|----------------|--------------------|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|------|
| | | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | |
| Región Sureste | São Caetano do Sul | 1,8 | 27,3 | 18,1 | 41,0 | 8,9 | 2,9 | |
| | Mauá | 0,0 | 27,3 | 13,6 | 27,3 | 22,7 | 9,1 | |
| | Ribeirão Pires | 0,0 | 15,9 | 28,9 | 34,2 | 18,4 | 2,6 | |
| Región Norte | Cajamar | Urbano | 0,5 | 10,6 | 26,7 | 43,5 | 13,7 | 5,0 |
| | | Rural | 0,0 | 0,0 | 42,1 | 47,4 | 0,0 | 10,5 |
| | Franco da Rocha | 0,0 | 12,5 | 0,0 | 62,5 | 25,0 | 0,0 | |

Fuente: Elaboración de los autores adaptada del Inep (2018)

Analizando los niveles 5 y 6, aquellos donde el nivel de esfuerzo es mayor, de los municipios de la subregión Sudeste, São Caetano tenía el 11,8% de sus maestros en estos niveles, Mauá el 31,8% y Ribeirão Pires el 21%. En la subregión Norte, Cajamar tenía 14,2%, escuelas urbanas, y 10,5% en escuelas rurales. Franco da Rocha tenía el 25% de sus maestros.

Un análisis de este indicador reveló que los municipios de las dos subregiones tenían muchos maestros con un alto nivel de esfuerzo. Eran profesionales que atendían a muchos alumnos, en diversos turnos y escuelas. Una situación que repercute, entre otros, en la precariedad del trabajo docente, la calidad de la clase, el rendimiento del alumno y la salud del profesor.

Sobre el tema de la precariedad, Apple (1995), Oliveira (2003) y García, Malacarne y Bizzo, (2009), entre otros, ya han revelado las crecientes condiciones precarias del trabajo docente, fenómeno que se hizo más presente desde, sobre todo, la década de 1970, cuando se produjo el último gran crecimiento del sistema educativo, hecho que revirtió, entre otras cuestiones, en el funcionamiento de las escuelas y en los salarios de los docentes. Sin embargo, las reformas de las décadas de 1980 y 1990, organizadas y subvencionadas por organismos internacionales, también se centraron en las condiciones del trabajo docente.

Tal precariedad tiene relaciones con cuestiones salariales. El maestro aumenta su carga de trabajo, buscando mejorar sus ingresos, y con esto aumenta su jornada laboral, lo que afecta

su tiempo para estudiar y dedicarse a la enseñanza, aumentando también su sentimiento de insatisfacción y ansiedad (FRANCH, 1995; HARGREAVES, 1998). De esta manera, para muchos docentes el tiempo de servicio se convierte en la única forma de avanzar en la carrera. Con largas jornadas de trabajo, muchos están fuera de tiempo para desarrollar actividades y clases para los estudiantes (GARCIA; MALACARNE; BIZZO, 2009), lo que agrava aún más la calidad del trabajo docente.

En la cuestión de la calidad de la clase, está influenciada por las condiciones de trabajo (KRASILCHIK, 2000), es decir, por la sobrecarga que proviene del mayor número de actividades que se deben realizar, entre otras cuestiones. Este mismo autor indicó que los profesores de ciencias, desde hace algunas décadas, conviven con el fenómeno de la alta sobrecarga, proveniente de la búsqueda de mejores salarios.

Sobre el tema del desempeño estudiantil, datos del Centro de Formación Docente de la ciudad de São Caetano do Sul (CECAPE, 2015) revelaron que las escuelas que presentaron el mayor desempeño en el IDEB fueron, exactamente, aquellas en las que los maestros tuvieron menos esfuerzo docente, revelando una asociación no causal entre estas dos preguntas. Otros estudios también han indicado la relación entre el desempeño y el esfuerzo docente (PASSADOR; CALHADO, 2012; PALERMO; SILVA, Estados Unidos; NOVELINO; 2014).

Finalmente, en el tema de la salud docente, la enseñanza requiere esfuerzos emocionales e intelectuales para trabajar en el contexto escolar, y la sobrecarga puede llevar a los profesionales a un estado de agotamiento y burnout (CODO, 1999) o problemas físicos (CEBALLOS; SANTOS, 2015; SANTANA, SANTANA, NEVES, 2017; Souza, SOUZA, SANTOS; ALMEIDA, 2016).

El análisis de las entrevistas: la palabra de los especialistas

El estudio incluyó a 5 especialistas en educación de 05 municipios de la región metropolitana de São Paulo. Todas las mujeres, con una edad promedio de 35 años (Pd - 11.3), que fueron educadas en pedagogía, con algún tipo de especialización en educación en el área de administración, y dos tenían una maestría en educación. Estos participantes tenían experiencia en educación de, en promedio, 17 años (DE - 9,78), y carga de trabajo semanal de 40 horas.

Para este grupo, que trabajó en los departamentos de educación, el indicador más utilizado para realizar la gestión de calidad de las escuelas primarias, últimos años, fue el Ideb. Un participante indicó que "el Ideb nos da una dirección porque a través de ella podemos ver

bien las debilidades de nuestros segmentos" (ESPECIALISTA_05). Este mismo profesional indicó que en su municipio se utilizó un indicador de distorsión por edad y deserción escolar. Los datos fueron recolectados en un portal abierto de Internet (Qedu: <https://qedu.org.br/>). Para ella, este indicador ayudó en el monitoreo de "[...] estudiantes, los que repetían el año constantemente" (ESPECIALISTA_5).

Otro profesional (ESPECIALISTA_02) indicó que en su ciudad se utilizaba un indicador de frecuencia, creado por ellos mismos, para controlar y monitorear las ausencias de los estudiantes y, al mismo tiempo, crear canales de conversación entre la dirección escolar y las familias.

Otro especialista (ESPECIALISTA_03) señaló que la secretaría utilizaba los indicadores de desaprobación y aprobación, generados por las propias escuelas. Fue un instrumento utilizado para controlar el desempeño de la red educativa y crear proyectos y metas para las unidades escolares y los maestros. La idea central era evitar el fracaso escolar de los jóvenes.

Es de destacar que los indicadores educativos vinculados al docente eran prácticamente desconocidos e ignorados por los profesionales, lo que posiblemente trajo algún tipo de consecuencia a la calidad de la gestión del sistema, pues el docente es, de hecho, el principal profesional que contribuye al aprendizaje de los estudiantes (SCARTEZINI; VIANA, 2012).

Los cinco participantes conocían el tema de la educación superior y declararon que todos sus maestros de escuela primaria, últimos años, ya tenían tales credenciales; sin embargo, los datos del inep apuntaban en otra dirección.

Todos los participantes desconocían los indicadores de adecuación y esfuerzo docente. Un profesional indicó que el esfuerzo docente "era importante para valorar el trabajo del maestro en las escuelas y en las escuelas" (ESPECIALISTA_02). Otro señaló que el esfuerzo "está vinculado al mérito de la ESPECIALISTA_01", afirmaciones que denotan claramente el malentendido sobre el tema.

Como los indicadores vinculados al docente eran desconocidos para los profesionales, sus implicaciones para la educación también lo eran. No se realizó ningún tipo de trabajo por parte de los departamentos de educación, al momento de la recolección de datos, para realizar el monitoreo de estos datos en la gestión municipal de las escuelas primarias, últimos años.

Por último, cabe señalar que los cinco participantes se equivocaron en cuanto a los conceptos de evaluación e indicadores externos o a gran escala. Se trataba de ellos. Los usaban indistintamente, a veces incluso como sinónimo. Por ejemplo, algunos se refirieron al Saresp y al Idesp como indicadores, y a veces como evaluación. Esta situación ya había sido señalada por el Observatorio de Educación ABC Mayor (2017).

Consideraciones finales

Los análisis de los indicadores revelaron que los profesionales que trabajan en los departamentos de educación, los que inducen la formación de los docentes y las políticas educativas locales, tenían poco conocimiento sobre algunos indicadores (adecuación de la formación y el esfuerzo docente) y desconocían sus implicaciones para la realización de la gestión de la calidad de las escuelas municipales. Una situación que posiblemente indica que no hay formación en relación con el tema.

La formación y la adecuación a la acción son fundamentales para mejorar la calidad de la educación en general, y para la formación y el desarrollo de los niños y jóvenes en particular. Los primeros, junto con los segundos, se centran en cómo el profesor elabora su planificación, realiza la gestión de la clase, utiliza la didáctica de manera adecuada, realiza proyectos generales y relacionados con la disciplina y moviliza sus conocimientos en la vida escolar diaria. Los reflejos también se centran en la garantía de los contenidos dados a los alumnos, porque dichos conocimientos pueden haber sido sustraídos de la cualificación del profesor por el hecho, por ejemplo, de que el profesor está trabajando en otro componente curricular, sobre el que no domina conocimientos en profundidad. También hay cuestiones de retroalimentación y evaluación de los estudiantes, temas que se deprecian si el profesor no tiene conocimiento sobre los contenidos de la disciplina.

El alto esfuerzo docente presenta una coyuntura desfavorable para mejorar la calidad escolar. La sobrecarga de trabajo, el esfuerzo, está relacionado, entre algunas preguntas, con la calidad del desempeño del maestro y, en consecuencia, con el aprendizaje y el desarrollo de los niños y jóvenes brasileños. Este fenómeno también dificulta la creación de vínculos más coherentes con la escuela, el conocimiento sobre los compañeros y el desempeño en proyectos colaborativos, el conocimiento sobre los jóvenes y sus necesidades, intereses y, sobre todo, sus dificultades. Al carecer de escuela, porque funciona en varias instituciones, resta al profesor una parte esencial de la comprensión de la rutina escolar y, al mismo tiempo, de sus posibilidades de ayudar a mejorar la calidad educativa.

El alto esfuerzo docente contribuye a la precariedad de las condiciones laborales de los docentes. Tal precariedad tiene una incidencia desfavorable en el tiempo libre del profesional, afectando la calidad de sus proyectos y clases, en su autoimagen y sus oportunidades de desarrollo profesional y en su salud, por los grandes esfuerzos realizados, entre otros.

Los datos de este estudio sirven de advertencia a las autoridades educativas municipales. La inversión en educación continua es válida para mejorar la calidad de la educación. Pero

existe, de manera urgente, la necesidad de desarrollar nuevas políticas públicas para abordar temas relacionados con docentes sin formación, trabajando en disciplinas que no fueron capacitadas y con gran esfuerzo en juego.

REFERENCIAS

ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar. 2021.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto alegre: Artmed, 1995.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acceso en: 15 oct. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica n. 20/2014, de 21 de novembro de 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014a. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf. Acceso en: 14 ene. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica n. 39/2014, de 17 de dezembro de 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014b. Disponible en: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acceso en: 14 ene. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica CGCQTI/DEED/INEP n. 11/2015, de 25 de junho de 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponible en: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acceso en: 14 ene. 2019.

CARMO, E. F. *et al.* Um estudo da relação entre a adequação na formação docente e o desempenho escolar no Ensino Médio regular. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 12, p. 24-37, set./dez. 2014.

CARVALHO, M. R. V. **Formação docente e desempenho discente na Educação Básica**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CEBALLOS, A. G. C.; SANTOS, G. B. Factores asociados à dor musculoesquelética em professores: Aspectos sociodemográfios, saúde geral e bem-estar no trabalho. **Rev. Bras. Epidemiol.**, v. 18, n. 3, p. 702-715, 2015.

CECAPE. Centro de Formação de Professores de São Caetano do Sul. **Relatório do terceiro trimestre**: escolas municipais. São Caetano do Sul, SP, 2015.

CODES, A. *et al.* **Uma leitura do Plano Nacional de Educação (PNE) e uma proposta para seu monitoramento**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017.

CODO, W. (org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

CUNHA, M. I. DA. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cad. CRH**, v. 24, n. 1, 2011.

ENGUIITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, G. L. B. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

FRANCH E. P. A insatisfação dos professores. Consequências para a profissionalização. *In*: FRACHI, E. P. (org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 17-90.

FRITSCH, R.; ROCHA, C. S.; VITELLI, R. F. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V.; BIZZO, N. O Percurso Formativo, a Atuação e Condições de Trabalho de Professores de Ciências de Duas Regiões Brasileiras. **ACTA SCIENTIAE (ULBRA)**, v. 11, p. 119-140, 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 14 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Indicadores Educacionais**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 21 mar. 2019.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

KLEIN, R.; FONTATIVE, N. S. Gestão de resultados e de aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIRETORES DA FUNDAÇÃO BRADESCO, 14., 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2010. Tema: Gestão escolar: as articulações do diretor.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

MARONEZE, L. F. Z. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.

MELLO E SOUZA, A. (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OBEDUCABC. Observatório da Educação do Grande ABC. **Relatório do primeiro trimestre de 2019**. São Caetano do Sul, SP: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, n. 2, p. 367-394, 2014.

PASSADOR, C. S.; CALHADO, G. C. Infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos alunos e qualidade da educação pública em Ribeirão Preto/SP. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE**, v. 3, n. 2, p. 1-10, 2012.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMAO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, 2005.

SANTANA, F. A.; NEVES, I. L. Saúde do trabalhador em educação: gestão da saúde de professores de escolas públicas. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SANTOS, O. J. Fundamentos da relação trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, n. 9, p. 27-36, jul./dez. 2001.

SCARTEZINI, R. A.; VIANA, T. C. O efeito professor e sua transmissibilidade. *In*: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 8., 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2010. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a58n8.pdf>. Acceso en: 30 sep. 2013.

SOUZA, D. G. *et al.* Desafios da Prática Docente. **Educação Pública**, 2017.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the human back in “Human Research Methodology”: The researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R.; CORSETTI, B. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

WERLE, F. O. C.; KOETZ, C. M. MARTINS; T. F. K. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2015.

Cómo hacer referencia a este artículo

GARCIA, P. S.; BRITO, C. A. F. Indicadores educativos vinculados al profesorado: Falta de formación o negligencia. **Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0501-0523, enero/marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14052>

Enviado en: 13/08/2020

Revisiones requeridas en: 26/09/2021

Aprobado en: 18/11/2021

Publicado en: 02/01/2022