Revista Educación Las Américas

Artículos de Investigación

OPEN ACCESS

doi: 10.35811/rea.v15i2.408
e-ISSN 0719-7128

Por un enfoque relacional entre las políticas educativas y las prácticas docentes: un estudio longitudinal del caso de Ceará, Brasil

Towards a relational approach between educational policies and teaching practices: a longitudinal study of the case of Ceará, Brazil

Maira De Araujo Mamede [1]

Resumen

Este artículo analiza las condiciones que han permitido la transformación de las prácticas docentes a partir de un corpus de investigaciones longitudinales realizadas entre 2007 y 2025 en el estado de Ceará, en el noreste de Brasil. Este contexto se caracteriza por una mejora sustancial del aprendizaje escolar, primero en la enseñanza primaria y luego en los ciclos siguientes, como consecuencia de la aplicación de una política educativa estadual. Basándonos en la bibliografía que pone de relieve la resistencia de los docentes frente a las reformas, hemos analizado las modalidades de transformación de las prácticas pedagógicas durante este periodo. El objetivo era doble: caracterizar estos cambios e inscribirlos en el marco de las transformaciones sistémicas inducidas por la política educativa. El enfoque relacional adoptado tenía por objeto comprender los cambios de manera global y multidimensional, a partir de observaciones y entrevistas, junto a profesores de escuelas municipales del primer ciclo de enseñanza básica realizadas al inicio y al final del periodo estudiado. Los resultados muestran que las prácticas docentes evolucionan cuando las políticas públicas modifican las condiciones efectivas de trabajo, aportando recursos adicionales y reduciendo las limitaciones que pesan sobre la acción pedagógica. Estas transformaciones se inscriben en un proceso sistémico que favorece la comunicación y la cooperación entre los diferentes actores educativos, en particular para identificar las dificultades a las que se enfrentan los docentes y elaborar soluciones en forma de adaptaciones, acompañamientos o dispositivos de formación. Estas observaciones invitan a considerar la forma en que las políticas educativas influyen en las condiciones de trabajo para explicar la evolución de las prácticas. Desde esta perspectiva, la resistencia de los docentes no debe entenderse como un dato inmutable, sino como el resultado de un desajuste entre los objetivos declarados y los medios realmente movilizados para alcanzarlos.

Palabras clave: *política educativa, aprendizaje, enseñanza pública, prácticas pedagógicas, estudio longitudinal*

Abstract

This article analyzes the conditions that enabled the transformation of teaching practices based on a body of longitudinal research conducted between 2007 and 2025 in the state of Ceará, located in northeastern Brazil. This context is characterized by a substantial improvement in academic learning, first at the primary school level, then in subsequent cycles, following the implementation of a local education policy. Drawing on literature that highlights teachers' resistance to reform, we examined the ways in which teaching practices changed during this period. The objective was twofold: to characterize these changes and to place them within the context of the systemic transformations brought about by education policy. The relational

1 Université Paris-Est Créteil Val de Marne, Francia e-mail: maira.mamede@u-pec.fr

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0)

Recibido: 17 Enero 2026 | Aceptado: 2 Marzo 2026 | Publicado: 4 Marzo 2026

approach adopted aimed to understand the changes in a comprehensive and multidimensional way, based on observations and interviews with teachers from municipal schools in the first cycle of basic education, carried out at the beginning and end of the period studied. The results show that teaching practices evolve when public policies change actual working conditions by providing additional resources and reducing constraints on teaching activities. These changes are part of a systemic process that promotes communication and cooperation between different educational stakeholders, particularly with a view to identifying the difficulties encountered by teachers and developing solutions in the form of adjustments, support, or training programs. These findings invite us to consider how educational policies influence working conditions to explain changes in practices. From this perspective, teachers' resistance cannot be understood as an immutable fact, but as the result of a gap between the stated objectives and the resources actually mobilized to achieve them.

Keywords: *Education policy, learning, public education, teaching practices, longitudinal study*

Introducción

La persistencia de la estrecha relación entre las desigualdades sociales y escolares a menudo lleva a considerarla inexorable. Sin embargo, las evaluaciones internacionales muestran claramente que es más fuerte en algunos contextos, aunque no logran explicar las razones de estas diferencias más allá de destacar ciertas características, tomadas fuera de contexto y de forma aislada unas de otras. Estas variaciones nos invitan a profundizar en la reflexión para comprender mejor los procesos que se producen en los diferentes casos, en particular en aquellos en los que se observa una reducción notable de las desigualdades escolares en función del origen social.

Este es el enfoque de este artículo sobre el caso del estado de Ceará, en Brasil, que desde mediados de la década de 2000 ha experimentado una notable mejora en el rendimiento de los alumnos procedentes del sistema educativo público, a pesar de que escolariza a alumnos de clases desfavorecidas. Este periodo coincide con la aplicación de una política educativa en colaboración entre el estado de Ceará y los municipios. Gracias a la mejora observada en los indicadores, ha sido objeto de varios estudios (Costa y Carnoy, 2015; Cruz et al., 2020; Rivas, 2023).

En este caso, hemos elegido un ángulo específico, a saber, el de las prácticas docentes y, en particular, su transformación durante el período en cuestión. Partiendo de la caracterización de la política, así como de la constatación de la mejora de los indicadores de aprendizaje, partimos de la hipótesis de que las prácticas docentes también se habrían transformado durante el período y tratamos de identificar de qué manera.

Sin embargo, en la literatura sobre políticas educativas, los docentes se resisten. Esta resistencia estaría relacionada con el miedo al cambio o con una reacción ante el cuestionamiento de su experiencia profesional (Zimmerman, 2006). Sería especialmente fuerte cuando se enfrentan a procedimientos de rendición de cuentas (Terhart, 2013), cuyos comentarios los docentes tienden a ignorar, malinterpretar o utilizar indebidamente. Para quienes estudian la aplicación de las políticas públicas, la estabilidad de las prácticas docentes parece ser un obstáculo que hay que superar, especialmente cuando se trata de difundir prácticas que se consideran más eficaces que las ya aplicadas. Desde una perspectiva muy desvalorizante para los docentes, estas últimas se considerarían ineficaces. Su transformación sería, por lo tanto, una condición para la aplicación de

reformas o innovaciones susceptibles de mejorar el aprendizaje de los alumnos (Knight, 2009), lo que dependería de las prácticas de gestión (Robinson et al., 2008). Desde esta perspectiva, la práctica sería consecuencia de las decisiones de los docentes. La capacidad de los supervisores para convencer a los docentes de que apliquen las prácticas recomendadas determinaría entonces las posibilidades de éxito de una reforma. La idea del soporte de los docentes aparece como central en estudios más recientes (Mukamurera et al., 2025) y principalmente en los actores responsables de la gestión de las escuelas (Felouzis y Revaz, 2024).

Inspirada en los trabajos dedicados al pensamiento de los docentes (Shulman, 1986; Calderhead et al., 1993; Clark y Yinger, 1997) y al paradigma del profesional reflexivo (Schön, 1993), la investigación francófona sobre las prácticas docentes busca describir y explicar las prácticas, en particular poniendo de relieve los conocimientos subyacentes a la toma de decisiones. Comprender cómo piensan los docentes e identificar el origen de sus prácticas es una cuestión que ha dado lugar a una abundante literatura sobre los conocimientos docentes (Tardif et al, 1991; Altet, 2012; Bru, 2002; Paquay et al., 2012). Desde esta perspectiva, el profesor no se reduce a un simple ejecutor (Tardif y Lessard, 1999), sino que es una "persona autónoma dotada de competencias específicas y especializadas que se basan en conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia, legitimados por la universidad o en conocimientos explícitos derivados de las prácticas" (Altet, 2012).

Paradójicamente, aunque estas perspectivas difieren en cuanto a la visión más o menos positiva de los profesores, coinciden en la idea de que las prácticas docentes son el resultado de sus elecciones, más o menos deliberadas, y, por lo tanto, se definen de manera individual. El presente artículo pretende superar esta visión individualista del origen de las prácticas docentes, privilegiando un enfoque sociológico basado en la consideración de los contextos y las condiciones de ejercicio de la profesión. Nuestro objetivo es captar las posibles transformaciones en las prácticas docentes y relacionarlas con las transformaciones de las condiciones de ejercicio profesional, definidas aquí en función de los recursos materiales y humanos puestos a disposición de los docentes, en particular en términos de modalidades de acompañamiento y formación.

Así, privilegiamos un enfoque relacional (Bourdieu, 1994) entre las prácticas docentes y el contexto en el que se desarrollan. Esto supone no limitarse al aula, sino interesarse por el marco más amplio (la clase en la escuela, la escuela en el sistema educativo...) en el que tienen lugar, para comprender "las 'elecciones' que los agentes sociales realizan en los ámbitos más diversos de la práctica[1] " (p. 19). De este modo, queremos evitar una lectura 'substancialista' y "abstenernos de transformar en propiedades necesarias e intrínsecas de cualquier grupo (...) las propiedades que les corresponden en un momento dado por su posición en un espacio social determinado y en un estado determinado de la oferta de bienes y prácticas posibles" (Bourdieu, 1994, p. 19).

Esta perspectiva nos lleva a privilegiar la relación entre la transformación de las prácticas docentes y las políticas educativas como un marco que define el campo de posibilidades de estas prácticas, abriendo o no la posibilidad de su transformación. Para ello, nos proponemos articular las políticas y las prácticas, en ambos sentidos, basándonos en un conjunto de investigaciones realizadas entre 2007 y 2025, de forma longitudinal, en Ceará, un estado del noreste de Brasil. El interés por este contexto radica en el hecho de que ha experimentado importantes reformas en su sistema educativo, relacionadas con una mejora notable y constante de los indicadores de aprendizaje (Costa y Carnoy, 2015; Cruz et al., 2020, Rivas, 2023). Este intervalo temporal permite caracterizar las posibles variaciones en el período en cuestión.

[1] Traducción libre de esa y todas las citaciones originalmente en francés

Metodología

La primera investigación se llevó a cabo en 2007, en el momento de la masificación de la enseñanza. En ese momento, me centré en las prácticas docentes y su alcance democratizador en las escuelas públicas de su capital, Fortaleza (Mamede, 2011). Realicé observaciones en el aula al final del primer y del segundo ciclo de la enseñanza básica (EF1 y EF2[2]), así como entrevistas a los 44 profesores observados. Para los fines de esa publicación solamente vamos a movilizar los datos de los 18 profesores de EF 1, equivalentes a la escuela primaria. Las escuelas, parte del sistema municipal de educación, han sido elegidas en cuatro de los seis distritos (macrorregiones) de Fortaleza, la capital del estado de Ceará, con el intuito de tener una cobertura amplia del sistema de enseñanza municipal.

Posteriormente, la mejora significativa y atípica de los indicadores de aprendizaje llevó a un equipo de especialistas a realizar dos investigaciones colectivas sucesivas[3] con el fin de identificar los factores que podían explicar esta mejora, tanto a nivel de políticas como de prácticas. La recopilación de datos de estas dos investigaciones colectivas se llevó a cabo en 2019 para la primera y en 2022 y 2023 para la segunda. En nuestro último viaje de campo, ampliamos nuestro interés más allá de la capital del estado para incluir en 2023 la municipalidad de Sobral, lo que se justifica por tener Sobral un rol importante en la concepción y diseminación de las políticas educativas en el estado. En total, también realizamos observaciones filmadas en el aula y entrevistas a 18 profesores de la escuela primaria, en cuatro escuelas municipales de educación, dos en Fortaleza y dos en Sobral. Ubicadas en regiones vulnerables de cada municipalidad, las escuelas fueron elegidas por presentar buenos resultados junto a los alumnos socialmente desfavorecidos.

En todas las fases de investigación, la participación de los actores ha sido voluntaria y todo el análisis ha sido hecho de manera que garantice el anonimato. En el caso de nuestros dirigentes políticos y encargados de posiciones centrales en los secretariados de educación, por razones de la visibilidad de sus funciones, el anonimato no era posible.

Además, han sido realizadas como entrevistas a profesionales y responsables políticos de diferentes niveles del sistema educativo. Además, hemos analizado datos cuantitativos procedentes de evaluaciones nacionales y locales, así como documentos sobre las políticas educativas aplicadas en este contexto (Mamede et al., 2021; Mamede et al., 2025a).

Para el presente artículo, utilizamos estos datos de forma diacrónica, con el fin de poner de relieve las evoluciones o, por el contrario, las permanencias a lo largo del tiempo. También variamos las escalas, centrándonos a veces en las prácticas en el aula y otras en el contexto de la escuela o del sistema educativo, a fin de hacer comprensibles las evoluciones observadas a lo largo del tiempo. Esta doble atención, a las variaciones temporales y espaciales, constituye para nosotros la condición para el despliegue de un pensamiento relacional, capaz de captar los elementos pertinentes, explicar las transformaciones observadas y las relaciones entre ellas.

Contextualización

Brasil, un país de dimensiones continentales, sigue estando muy marcado por las desigualdades educativas. La principal línea de segregación escolar se ha establecido

[2] Correspondientes, respectivamente, a los dos últimos años de la escuela primaria y a los dos últimos años del primer ciclo de la escuela secundaria.

[3] Queremos agradecer el apoyo de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (expediente 2018/11257-6, coordenada por Vanda Ribeiro y expediente 2021/08719-0, coordenada por Maria do Carmo M. T. Cruz). Ambas las investigaciones fueran aprobadas en comité de ética. La primera junto à la Universidad Ciudad de São Paulo (UNICID), proceso 4.088.578, la segunda junto à la Universidad Paulista (UNIP), proceso 6.110.561.

históricamente en torno a una dualidad persistente entre, por una parte, una red pública marcada durante mucho tiempo por la precariedad y, por otra, una red privada que ofrece mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, pero cuyo coste la hace inaccesible para la mayoría de las familias (Akkari, 1999). Las diferencias de reclutamiento social entre estos dos sectores siguen siendo especialmente pronunciadas, lo que se traduce en diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en las diversas evaluaciones nacionales, así como en el acceso a la educación superior.

Brasil es también un Estado federativo. Esto significa que las unidades federadas (estados y municipios) tienen autonomía política dentro del Estado Federal, denominado Unión (Bonamino, 2025). En el ámbito educativo, esto se traduce en que los estados y municipios disponen de sistemas educativos propios, gestionados localmente por las secretarías estatales o municipales, que funcionan como ministerios a escala local. La Constitución Federal recomienda compartir las responsabilidades educativas entre los municipios, que se encargan de la enseñanza básica (primaria y primer ciclo de secundaria), y los estados, que se encargan de la enseñanza media (segundo ciclo de secundaria). Dado que esta recomendación no es obligatoria, estas responsabilidades a veces se superponen según las configuraciones locales, lo que contribuye a una cierta competencia entre las diferentes esferas públicas, además de la competencia con la red de enseñanza privada, ya mencionada. Una diferencia importante en el contexto de Ceará, se refiere precisamente a su relación con los municipios, en la medida en que ha seguido la recomendación constitucional, municipalizando íntegramente la oferta educativa de la enseñanza básica. El proceso de municipalización no se ha traducido en una desvinculación, sino todo lo contrario: Ceará ha desarrollado una estrecha colaboración con los municipios (Vieira y Vidal, 2013).

El carácter federativo nacional contribuye a acentuar las importantes desigualdades sociales y escolares, con el notable efecto de la dimensión regional. En la década de 1990, antes del período que nos interesa más particularmente aquí, la tasa de escolarización de los niños de 5 a 17 años en Brasil seguía siendo relativamente baja, alcanzando solo el 73,2 % (IPEA/PNUD, 1996). Esta media nacional ocultaba trayectorias educativas generalmente cortas, de una duración aproximada de cinco años, y caracterizadas por altas tasas de repetición y abandono escolar -o precoz-, denominadas 'evasión' en el contexto brasileño, e incluso por una ausencia total de escolarización para una parte de los niños. Estas disparidades se explicaban por procesos sociales y territoriales especialmente marcados. Las desigualdades regionales reflejaban diferencias significativas en el desarrollo socioeconómico, acentuadas por la escasa cobertura educativa en las zonas rurales, especialmente en las regiones más desfavorecidas. El PNUD (IPEA/PNUD, 1996) propuso una tipología de 'tres Brasil', con dos extremos: el noreste, la región más desfavorecida, donde solo el 73 % de los niños de entre 7 y 14 años estaban escolarizados, y el sureste, la región más próspera, donde esta tasa alcanzaba el 95 %, con una media nacional del 86 %. Situado en la región noreste, el estado de Ceará no se diferenciaba mucho de los demás estados de la región en lo que respecta a los indicadores de aprendizaje. A partir de 2005, el Ministerio estableció un Indicador de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB)[4], con el fin de comprender mejor las diferencias de rendimiento entre los distintos territorios y sistemas. Se trata de un indicador sintético, que varía de 0 a 10, que tiene en cuenta la tasa de repetición de curso de los alumnos, así como su rendimiento en portugués (lengua materna) y matemáticas al final de cada etapa escolar. Las desigualdades mencionadas se aprecian claramente en las tablas siguientes.

[4] https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb

Tabla 1

Comparación del IDEB según la red educativa[5]

Entidad federal/red	IDEB 2005		
	Público	Privada	Diferencia
Brasil	3,6	5,9	2,3
Ceará	2,8	5,4	2,6
Noreste	2,7	5,4	2,7
Sureste	4,4	6,3	1,9

Nota: Los valores corresponden al índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) del año 2025. El indicador varía entre 0 y 10 e integra la tasa de aprobación del estudiantado y su desempeño en lengua portuguesa y matemáticas. La diferencia expresa la brecha de rendimiento entre las redes públicas y privadas.

Caracterizar las prácticas

En ese momento, gracias en gran parte a la implantación de subsidios familiares condicionados a la asistencia escolar de los niños, el programa Bolsa Família, se logró la masificación escolar, al menos en la enseñanza primaria, pero no garantizaba el aprendizaje escolar para todos los alumnos que asistían a la escuela primaria. Para comprender mejor por qué esta masificación no se traducía en una democratización en términos de acceso al conocimiento (Bautier y Rochex, 1998), era necesario observar más de cerca lo que ocurría en las aulas. Ese fue el objetivo de la primera investigación (Mamede, 2011).

Al visitar las aulas, la primera observación fue que una proporción considerable de alumnos al final de la primaria aún no sabía leer ni escribir. Esto podría percibirse como un indicador de la ineficacia de las prácticas de los docentes, pero también debe considerarse como una limitación a la que se enfrentan. ¿Cómo enseñar al final de la primaria a grupos que incluyen alumnos analfabetos? A esta limitación se sumaba una segunda: la escasez, o incluso la ausencia, de material didáctico. En la mayoría de los casos, el único ejemplar del libro de texto presente en el aula era el del profesor. Los alumnos, por su parte, disponían de un cuaderno y material para escribir, bolígrafos o lápices, que a veces proporcionaba el profesor.

Estos primeros elementos contribuían a definir las posibles prácticas docentes, con una primera línea divisoria en función de la presencia de prácticas de escritura en clase. Cuando estaban presentes, se reducían en la mayoría de los casos a la copia. Tras una breve presentación del contenido de la clase, a veces a partir de la lectura del libro de texto por parte del profesor, este escribía en la pizarra una serie de ejercicios, los más sencillos de los propuestos en el libro, que los alumnos debían copiar en sus cuadernos antes de responderlos. En la mayoría de los casos, el tiempo necesario para copiar los ejercicios de la pizarra ocupaba la mayor parte de la sesión para la gran mayoría de los alumnos. ¿Se trataba de una estrategia para posponer el trabajo o era una señal de imposibilidad de hacerlo? Es difícil de decir. En cualquier caso, al acercarse el final de la sesión, los profesores solían pasar a la fase de corrección, escribiendo las respuestas en la pizarra, leyéndolas en voz alta y, a veces, repitiéndolas en coro con la clase, para que los alumnos las copiaran también en sus cuadernos. De este modo, los alumnos podían volver a casa con los ejercicios realizados, lo que acreditaba el cumplimiento de su 'trabajo de alumnos'. La escritura, omnipresente en estas prácticas, constituía entonces un

[5] Las tablas y gráficos sobre el IDEB han sido elaborados por los autores a partir de los datos disponibles en el sitio web del INEP:

[6] La práctica de las oraciones al comienzo de la jornada escolar era sistemática.

medio para mantener la calma en clase y canalizar a los alumnos.

Para otros profesores, evitar la heterogeneidad de los alumnos y el analfabetismo de algunos pasaba por recurrir a fotocopias, lo que ya suponía una mayor inversión tanto en tiempo como en medios, ya que el papel era un recurso limitado en las escuelas. Era una forma de motivar más a los alumnos, como ilustra este comentario: "Pero no vamos a escribir, porque he hecho fotocopias para vosotros. Mirad, vamos a hacer una actividad interesante. No es escribir, escribir y escribir. Es diferente". Estas fotocopias se pegaban luego en los cuadernos de los alumnos, con la misma función que los ejercicios copiados. También ocurría que algunos profesores probaban enfoques más concretos con los medios disponibles, como en una sesión en la que la profesora trajo un huevo duro para explicar las 'capas de la Tierra'.

Tanto en el caso de los ejercicios copiados de la pizarra como en el de los folletos, los profesores controlaban el trabajo de los alumnos mediante una firma que certificaba la realización de las actividades de forma binaria (hecho o no hecho), sin preocuparse por la exactitud de las respuestas. En este contexto, la escritura aparecía ante todo como un instrumento de control destinado a garantizar la obediencia de los alumnos a la autoridad docente. A veces con un sesgo hacia un enfoque religioso[6], la dimensión moral también estaba muy presente, especialmente a través de una selección de contenidos pedagógicos basada en una concepción 'higienista' de la educación. Esta orientación se manifestaba especialmente en las clases de ciencias, donde se hacía hincapié en el aprendizaje de las normas de higiene personal y los principios de una alimentación equilibrada.

Por supuesto, algunos profesores, menos numerosos, concedían más importancia a los conocimientos escolares en sus clases. Los impartían principalmente de forma oral, ya fuera en forma magistral o en clases dialogadas. En este último caso, se buscaba la movilización de diferentes registros de conocimiento, así como la experiencia de los alumnos, como medio para dar sentido al aprendizaje. La centralidad de la oralidad, ya fuera monológica o dialógica, también constituía un medio para sortear la escasez de material, así como las dificultades de escritura de los alumnos. Las clases que daban más visibilidad a los conocimientos eran escasas, sobre todo en primaria, sin duda porque la evasión era aún más importante, especialmente a partir de secundaria, y los alumnos con más dificultades escolares eran marginados.

Durante las entrevistas, los docentes expresaron con frecuencia su preocupación por el bajo nivel de los alumnos y las difíciles condiciones en las que ejercen su profesión, en particular debido a la falta de material. También destacaron la falta de tiempo para preparar sus clases. Los docentes que trabajaban a tiempo completo impartían dos 'turnos' de clase: de 7:30 a 11:00 y de 13:30 a 17:00. Dados los bajos salarios, no era raro que se acumularan varios contratos y algunos docentes también trabajaban por la noche, de 19:00 a 22:00. Las reuniones de concertación pedagógica se celebraban dos sábados por la mañana al mes y solían dedicarse a aspectos organizativos de las escuelas, y los profesores no disponían de ningún tipo de apoyo específico ni de formación continua. En realidad, una parte importante de los docentes, especialmente en primaria, acababa de obtener un título superior, tras seguir cursos adaptados a los docentes en activo, lo que les permitía cumplir con los nuevos requisitos de formación universitaria necesarios para ejercer la docencia. Una parte considerable de ellos había comenzado a enseñar con una formación de nivel secundario únicamente.

Así pues, los recursos disponibles, tanto humanos como materiales, incluido el tiempo, eran muy limitados, lo que explicaba el abanico de prácticas posibles y dejaba poco margen para su transformación. Esta realidad es esencial para comprender sus elecciones pedagógicas en el marco de las posibilidades ofrecidas. La suspensión de las

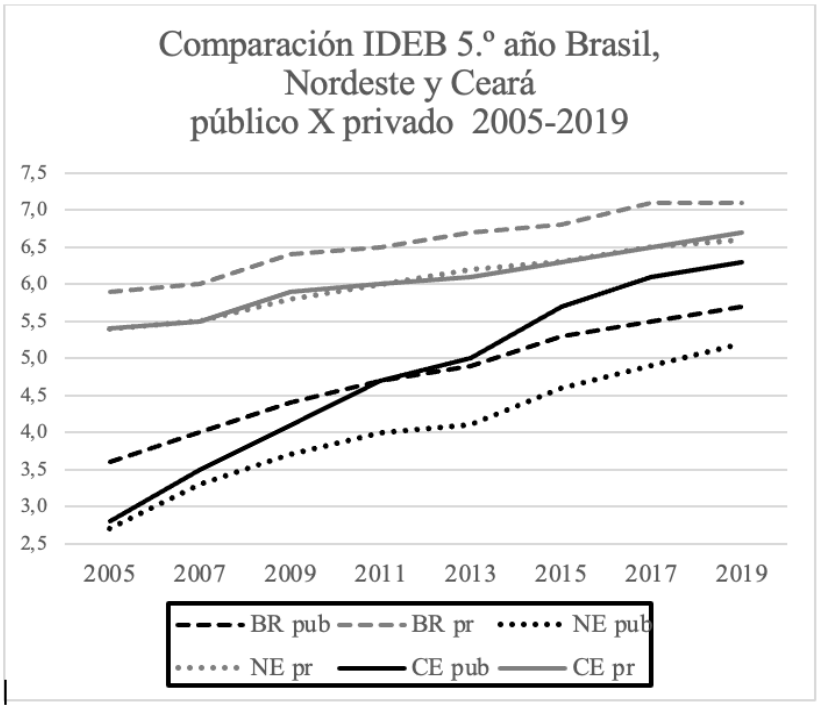
limitaciones de la realidad, indispensable para una verdadera reflexividad, parece entonces poco factible. En estas condiciones, ¿qué posibilidades había de que surgieran prácticas alternativas, de buscar nuevas formas de hacer las cosas? La situación no parecía propicia para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Variar el tiempo: captar los cambios

Sin embargo, durante los diez años que siguieron a estas primeras observaciones, se observó una mejora notable y continua del IDEB. Se trata, en efecto, de otra particularidad de este contexto, que lo distingue de sus vecinos.

Figura 1

Evolución del IDEB al final del EF1 según el sector (privado y público)entre 2005 y 2019 en Brasil y Ceará.



Nota: Mediante este gráfico se muestra la evolución del IDEB en el primer ciclo de enseñanza básica (EF1) en las redes pública y privada de Brasil y del estado de Ceará entre 2005 y 2019. El IDEB es un indicador sintético que combina desempeño académico y tasas de aprobación.

La curva del IDEB para la red pública de Ceará se distingue de todas las demás, con una mejora más marcada y una reducción notable de la brecha entre los sectores privado y público. También es notable que se hayan superado las desigualdades regionales, como lo demuestra el hecho de que los resultados de la red pública de Ceará superan a los de la red pública nacional desde 2015.

Esta notable evolución fue el origen de la primera investigación colectiva (FAPESP expediente 2018/11257-6). Los cambios en la política educativa de Ceará, conocida por las siglas PAIC (Programa Aprendizagem na Idade Certa / Programa de Aprendizaje a la Edad Adecuada), ya tenían repercusión a nivel nacional. Esta política había sido objeto de algunos estudios (Padilha y Batista, 2023; Padilha et al., 2013; Costa y Carnoy, 2015; Sumiya et al., 2017; Cruz et al., 2020; Rivas, 2023). Estos estudios seguían un enfoque metodológico más clásico, que daba prioridad al análisis documental y a las

entrevistas con los responsables de la toma de decisiones. Por nuestra parte, queríamos profundizar en la comprensión de su aplicación, hasta llegar a las aulas.

Teniendo en cuenta la evolución de los resultados de los alumnos, especialmente notable para quienes se interesan por las desigualdades escolares, había una gran expectación en torno a las prácticas docentes. ¿Cuáles eran las características de las prácticas susceptibles de mejorar así el aprendizaje de los alumnos? ¿Cuáles eran sus particularidades?

Ajustar el enfoque para replantearse el presente a la luz del pasado: lo «normal» y sus evoluciones

Las observaciones realizadas en esta primera investigación colectiva, en las clases de primaria, revelaron prácticas totalmente 'normales', incluso banales, casi decepcionantes teniendo en cuenta la notable evolución de los indicadores de aprendizaje. La primera impresión, teniendo en cuenta las expectativas relacionadas con la evolución observada en el aprendizaje de los alumnos, fue bastante negativa, debido a la ausencia de todo lo que se esperaba. Las instalaciones no eran especialmente satisfactorias. No había innovaciones notables ni una inspiración constructivista tan fuerte como se esperaba. Se observó la presencia de material pedagógico, pero su uso no era tan importante como cabría esperar, sobre todo teniendo en cuenta la inversión financiera que representaba. Sin embargo, conviene examinar estas prácticas 'normales' en sí mismas. Y lo que las caracterizaba, ante todo, era que la clase funcionaba.

Los alumnos sabían leer y escribir y estaban efectivamente trabajando. El tiempo se utilizaba de manera óptima: no había tiempos muertos ni estrategias de ralentización o evasión por parte de los alumnos. Los profesores estaban presentes en clase, con los alumnos, utilizando diversas metodologías, a veces más lúdicas, a veces más tradicionales. Los alumnos, por su parte, escribían en sus cuadernos o en fichas de actividades. Disponían de diversos materiales (manuales, libros, archivos), que manipulaban y leían a veces de forma autónoma, desde el 2° curso de primaria, ya fuera interactuando con el profesor o con sus compañeros. Las prácticas docentes no eran especialmente innovadoras, no se ajustaban a las recomendaciones institucionales ni a las últimas recomendaciones didácticas.

Se trataba de prácticas 'normales', que también podemos analizar por contraste con las prácticas descritas anteriormente. Por lo tanto, es posible cuestionar aquí el carácter 'normal' de estas prácticas, basándonos en la distinción que hace Canguilhem (1975) entre normalidad, en términos de frecuencia, y normatividad, relativa a la institución de normas. Estas prácticas pueden parecer sencillas, incluso simplistas, si nos situamos en una perspectiva normativa y si las recomendaciones externas constituyen el patrón de estas normas, ya sean políticas o didácticas. Sin embargo, desde una perspectiva diacrónica, se alejan de lo que se consideraba normal hace unos años. Si consideramos que 'cada comportamiento es una respuesta a una situación' (Cornu, 2009), es importante comprender mejor los cambios contextuales que han permitido la aparición de nuevos comportamientos.

Ampliar el enfoque: más allá del aula

Cuando se comparan las prácticas docentes de forma diacrónica, se observa una transformación real, acompañada de una transformación también en el discurso de los profesores sobre sus alumnos. De hecho, un cambio importante se refiere al discurso de los profesores sobre sus alumnos, que se puede resumir así: "Sí, son pobres. Sí, viven en condiciones vulnerables, pero están aquí para aprender. Y mi función es enseñarles". Por lo tanto, se vuelve muy positivo.

En 2019, fue posible identificar varias características de la política que inciden en las condiciones de trabajo de los docentes, en el sentido amplio que hemos definido anteriormente. No es posible detallarlas aquí (Mamede et al., 2021; Mamede et al., 2025a), pero se refieren a varias dimensiones del sistema educativo: la colaboración entre el estado de Ceará y los municipios, la colaboración entre los diferentes actores del sistema educativo, la gestión de las escuelas, el acompañamiento de los docentes, la organización de su tiempo de trabajo, los materiales puestos a su disposición, entre otras.

En lo que respecta más concretamente al profesorado, hay dos medidas que merecen especial atención. La primera se refiere al hecho de que un tercio del tiempo de trabajo de los docentes se dedica a tareas fuera del aula. En concreto, esto se traducía en que los docentes dedicaban tiempo de trabajo en la escuela a preparar clases, coordinarse con el equipo y los compañeros, y realizar formaciones continuas periódicas, mientras que los alumnos, incluidos los de primaria, asistían a clase con otro docente. Esta medida implica un mayor número de docentes para garantizar la escolarización de los alumnos. La segunda medida se refiere al acompañamiento de los docentes por parte de los equipos de gestión (directores de escuela y coordinadores pedagógicos). Los directores y coordinadores garantizaron una mayor presencia junto a los profesores, ayudándoles en la preparación y el seguimiento de las evaluaciones, llegando incluso a analizar las prácticas con observaciones en el aula, al tiempo que mantenían un estrecho diálogo con las instancias jerárquicas superiores.

En los intercambios con cada actor, se mencionaron las frecuentes consultas con sus principales interlocutores. De nuestros análisis se desprende el carácter sistémico de las diversas acciones, que implican a los actores a diferentes niveles del sistema, según una lógica de ajuste permanente y corresponsabilidad. Esta recopilación de datos confirma la idea de un sistema coherente, que establece objetivos claros y se dota de los medios necesarios para alcanzarlos, una situación muy diferente a la observada en 2007.

Cuando la realidad sacude la «normalidad»

Cuando estábamos analizando los datos de la primera investigación colectiva, nos enfrentamos a la pandemia de COVID-19. Su impacto mundial y las medidas de distanciamiento social desestabilizaron el funcionamiento habitual de las sociedades y, en particular, el de los sistemas educativos. Observamos el cierre de las escuelas y la transición a la enseñanza a distancia, con variaciones según los contextos y los países. En Brasil, las escuelas públicas estuvieron cerradas por completo durante una media de 287 días (MEC, 2022). Dado que el año escolar tiene 200 días, esto equivale a casi un año y medio. El impacto de este cierre ha sido desigual en función de la distancia de los alumnos y sus familias a la cultura escolar, así como de los recursos de los que disponían para garantizar el acompañamiento del aprendizaje de los niños (Senkevics y Alcantara, 2024). De hecho, la pandemia ha puesto de manifiesto las desigualdades educativas estructurales, incluso en los países desarrollados (Delès y Pirone, 2021). Conociendo la trayectoria del sistema educativo de Ceará y sus efectos en el aprendizaje de los alum-

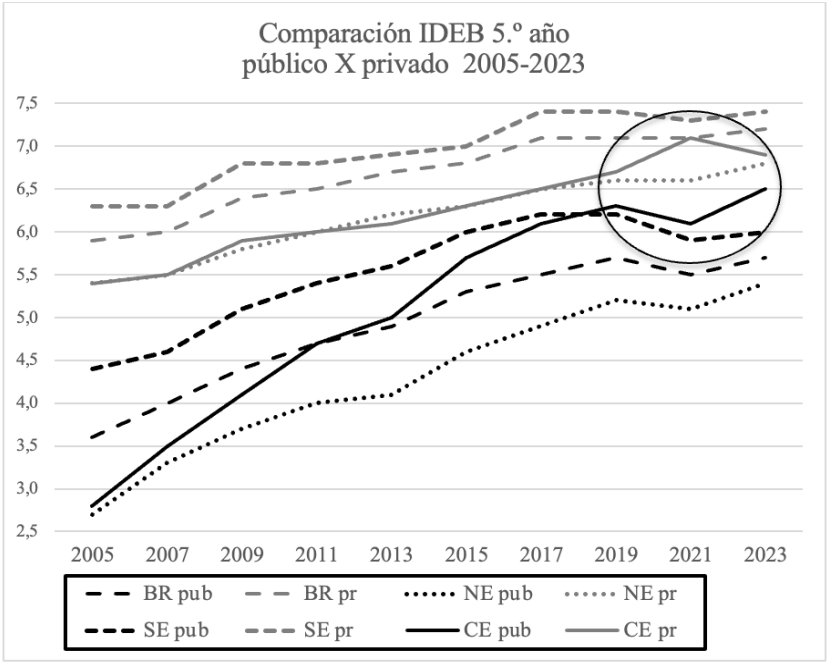
[7] La diferencia para el público entre 2019 y 2023 también es positiva, en menor medida, para el noreste (0,2). Los gobernadores del noreste crearon un consorcio durante la pandemia. Es la única región que no presenta diferencias negativas entre 2019 y 2021.

nos, nos preguntamos por su capacidad para hacer frente a la nueva situación. ¿Sería suficiente para mitigar el impacto del cierre de las escuelas en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué estrategias se aplicarían para compensar las pérdidas de aprendizaje?

Estas cuestiones nos llevaron a ampliar el estudio con un segundo proyecto colectivo (expediente FAPESP 2021/08719-0), cuyo objetivo era analizar la aplicación de las políticas educativas y las desigualdades en el contexto de la pandemia de COVID-19. Se llevaron a cabo dos recopilaciones de datos. La primera tuvo lugar en noviembre de 2022 en Fortaleza, poco después de la reapertura de las escuelas, un período aún marcado por medidas restrictivas como el uso de mascarillas y la reducción del número de alumnos en las aulas, con la asistencia de grupos reducidos en alternancia semanal. La segunda recopilación tuvo lugar seis meses después, en junio de 2023, en Fortaleza y Sobral, cuando se levantaron estas medidas restrictivas. Antes de indicar lo que se desprende de este análisis, conviene remitirse a los datos obtenidos de los indicadores de aprendizaje.

Figura 2

Evolución del IDEB al final de la EF1 según las redes (públicas/privadas) entre 2005 y 2023 en Brasil, Ceará y las regiones Nordeste y Sudeste.



Nota: A través de este gráfico se presenta la evolución del IDEB al final de EF1 en las redes pública y privada de Brasil, Ceará y las regiones Nordeste y Sudeste entre 2005 y 2023. El indicador considera resultados en lengua portuguesa y matemáticas, junto con las tasas de aprobación escolar.

Como era de esperar, se observa un aumento significativo de las desigualdades escolares al final de la pandemia (2021). Las curvas de los sectores públicos registran descensos más importantes que las de los sectores privados, donde la pérdida es menor o incluso inexistente. En 2023, se observa de nuevo una mejora en los resultados, aunque Ceará se caracteriza por una inflexión más pronunciada de la curva del IDEB, lo que indica una mayor capacidad para absorber y superar las dificultades encontradas durante el período pandémico. Esto significa que, en Ceará, como en otros lugares, la educación a distancia ha contribuido a aumentar las desigualdades, con un impacto más negativo en el aprendizaje de los alumnos más desfavorecidos. Sin embargo, también

significa que, en el sector público de Ceará, más que en otros lugares, la reanudación de las actividades escolares presenciales ha permitido inflexionar la curva y recuperar los déficits de aprendizaje acumulados durante la pandemia. La diferencia entre 2019 y 2023 sigue siendo positiva[7], mientras que es negativa para la red pública del sudeste, la región más rica, y nula para la red pública brasileña.

En nuestra recopilación de datos, prestamos especial atención a todas las medidas que se habían puesto en marcha para mitigar la pérdida de aprendizaje. En 2022, el recuerdo del periodo de cierre de las escuelas seguía muy vivo. En las entrevistas, los profesores nos hablaron de los esfuerzos de adaptación necesarios para impartir la enseñanza a distancia, pero también de su gran frustración ante los escasos resultados en términos de aprendizaje de los alumnos. Al referirse a la reapertura de las escuelas y al regreso a la enseñanza presencial, destacaron el aprendizaje no realizado, la disminución general del nivel y una mayor heterogeneidad en las aulas entre los que no habían podido seguir las actividades a distancia y los que sí lo habían hecho, o incluso habían contado con el apoyo de sus familias. Los profesores también mencionaron las dificultades para reanudar las actividades 'como antes', ya que los alumnos ya no estaban acostumbrados a ir al colegio ni a estar en clase. En los colegios, el primer gran reto que había que superar era estabilizar la asistencia escolar. Además del elevado absentismo escolar observado durante la pandemia, algunas familias seguían dudando en enviar a sus hijos al colegio. Observamos la aparición de nuevos profesionales cuya función principal era garantizar la asistencia de los alumnos a la escuela. Al comienzo de cada media jornada escolar, debían identificar a los alumnos ausentes, ponerse en contacto con las familias para conocer el motivo de la ausencia y animarlas a enviar a sus hijos a la escuela. En algunos casos, cuando no se podía localizar a las familias, estos profesionales se desplazaban a sus domicilios para hablar con los responsables.

En 2023, aparecieron otros profesionales en las escuelas. Su función consistía en acompañar a los alumnos identificados como más problemáticos, ya fuera mediante tutorías individuales o en pequeños grupos. Esto supone una importante inversión en recursos humanos adicionales para todas las escuelas, pero también refleja una lógica de corresponsabilidad. Los profesores no tenían que afrontar solos las dificultades de los alumnos, sino que podían contar con la ayuda de otros profesionales. Cabe destacar que los sistemas educativos de Fortaleza y Sobral son autónomos, pero han adoptado una estrategia similar.

Por supuesto, las estrategias implementadas antes de la pandemia seguían vigentes: un tercio del tiempo dedicado al trabajo fuera del aula, material didáctico, apoyo a los docentes por parte de los equipos de gestión, formaciones mensuales, entre otras, todo contribuía a reforzar la dimensión colectiva del trabajo. Esto se manifestaba en el discurso de los docentes mediante una fuerte presencia del 'nosotros' y en el compromiso firme de acompañar a los alumnos en su aprendizaje (Mamede et al., 2025b). No se negaban las dificultades, pero se afrontaban colectivamente a través de formulaciones recurrentes en las entrevistas: "Ya lo hemos hecho (mejorar los resultados de los alumnos), lo volveremos a hacer". Se reiteraba constantemente la afirmación de la escuela como lugar de aprendizaje para los alumnos.

De la variedad de prácticas

En el marco de la segunda recopilación de datos, fue posible observar un mayor número de centros (dos por ciudad), así como una muestra más amplia de profesores, con un total de dieciocho. Esta ampliación puso de manifiesto una notable diversidad de prácticas pedagógicas, especialmente en lo que se refiere al uso del material y la organización del tiempo, lo que sugiere un respeto por la autonomía profesional de los docentes. La formación continua y los dispositivos de acompañamiento no tenían por objeto uniformizar las prácticas, sino que parecían favorecer el mantenimiento de esta pluralidad.

No obstante, observamos que el perfil de los docentes variaba en función del curso al que estaban asignados. Los docentes asignados a determinados cursos, en particular a 1º, 2º y 5º, fomentaban una mayor participación de los alumnos en clase, ofrecían un acompañamiento más estrecho del aprendizaje y proponían actividades con un mayor nivel de exigencia cognitiva. Las clases en cuestión son clases clave, ya que marcan etapas importantes en el aprendizaje: el aprendizaje de la lectura y la escritura durante los dos primeros cursos, y la preparación para la transición a la enseñanza secundaria en 5º curso. Por estas razones, estos niveles son precisamente los que se evalúan en las evaluaciones externas (nacionales o locales). Esta lógica de asignación de profesores en función de sus competencias tenía por objeto garantizar que todos los alumnos dispusieran de los mejores recursos posibles, teniendo en cuenta los retos de aprendizaje propios de estos niveles. Garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura al comienzo de la enseñanza primaria es un paso importante. Es necesario para que los alumnos ganen en autonomía, especialmente en el uso del material, lo que permite evitar la acumulación de dificultades en los años siguientes, y también puede considerarse como una palanca para las prácticas de los profesores en los años posteriores. Estos últimos ya no tienen que hacer frente a una marcada heterogeneidad de los alumnos. También observamos que los profesionales encargados de la supervisión en las escuelas (coordinadores, directores), así como en las instancias intermedias y en la dirección política, eran personas identificadas sobre el terreno como especialmente comprometidas y eficaces. No era raro observar, entre las diferentes recopilaciones de datos, un ascenso en la jerarquía de los actores del sistema, desde el aula hasta los niveles superiores de dirección.

Así pues, parece que el sistema educativo ha desarrollado una capacidad de análisis de los recursos humanos a su disposición, lo que le permite asignar a los actores, ya sea en la enseñanza o en puestos de dirección, coordinación pedagógica o política, en función de sus competencias y perfiles. Cuando este apoyo es sistémico y se aplica de forma colaborativa, favorece el progreso de todo el centro, incluidos todos los profesores.

Las diferentes recopilaciones de datos permiten identificar elementos que explican la rápida recuperación de los resultados académicos de los alumnos, en particular una lógica de compromiso conjunto entre los diferentes actores, de vigilancia para identificar los problemas que hay que resolver, con un ajuste permanente de las medidas y la concesión de recursos adicionales, tanto humanos como materiales, para hacerles frente. Esta característica está presente tanto en Fortaleza como en Sobral, aunque los sistemas educativos sean autónomos. Esto debe ponerse en relación con el trabajo de compromiso conjunto llevado a cabo por el estado de Ceará, que ya hemos analizado (Mamede et al., 2021; Mamede et al., 2025a).

Por un enfoque relacional que permita comprender la dimensión sistémica

¿Qué nos enseña el caso de Ceará sobre la relación entre las políticas y las prácticas docentes? Demuestra que el cambio de prácticas no es una condición previa para la aplicación de la reforma, sino más bien la consecuencia de una serie de transformaciones que repercuten directamente en el ejercicio profesional de los docentes. Estas transformaciones afectan a las condiciones de trabajo, en términos de recursos materiales y humanos adicionales, incluyendo el acompañamiento y la formación continua. En el caso estudiado, contribuyen en mayor medida a instaurar una nueva organización del trabajo en el entorno escolar, rompiendo con el aislamiento que suelen sufrir los docentes en su trabajo diario (Tardif y Lessard, 1999). Las prácticas de concertación, acompañamiento y formación no son simples prescripciones o imposiciones, sino que, con un tiempo realmente dedicado, son oportunidades para convertirlas en un trabajo colectivo. De este modo, el sistema permite a los docentes poner en práctica prácticas más favorables al aprendizaje de los alumnos.

La mejora del aprendizaje se convierte en sí misma en un recurso para los docentes, ya que no se ven obligados, como antes, a hacer frente a clases tan heterogéneas y pueden ajustar los objetivos a los del nivel educativo en el que imparten clase. La definición de objetivos claros se basa en un conjunto de medidas destinadas a hacerlos alcanzables, sin limitarse únicamente a la responsabilización de los docentes y sus prácticas. Por el contrario, estas medidas favorecen los ajustes y se basan en un compromiso conjunto de los actores. En un círculo virtuoso, esto se traduce en una visión más positiva de los alumnos por parte de los docentes, probablemente relacionada también con una mejor percepción de su propio poder de acción como docentes, que no se limita a una simple sensación. Se traduce en un reconocimiento del trabajo y del compromiso colectivo en forma de resultados tangibles. Es cierto que esto no significa que no haya dificultades, estas persisten, pero ya no se espera que los profesores las resuelvan solos.

La investigación de 2007 permitió poner de relieve las condiciones y limitaciones que pesaban sobre las prácticas docentes, mientras que las investigaciones colectivas posteriores permitieron identificar toda una serie de transformaciones en esas mismas condiciones y limitaciones que van de la mano con la transformación de las propias prácticas, en el sentido de la aparición de una nueva 'normalidad' en la escuela, en contraste con la 'normalidad' anterior. Ahora se considera normal que los alumnos salgan de los primeros años de primaria sabiendo leer y escribir, que haya material disponible, que se dedique tiempo al trabajo fuera del aula, que los alumnos con más dificultades reciban ayuda y que los profesores cuenten con el apoyo pedagógico del equipo directivo, etc. Sin embargo, esta transformación de las prácticas no es el resultado de una homogeneización impuesta por una normatividad externa. Esta reflexión sugiere que no existe una práctica universalmente 'buena', sino que un sistema eficaz, y quizás menos utópico, es aquel que apoya la diversidad de los docentes ofreciéndoles un margen de maniobra, al tiempo que les proporciona acompañamiento, recursos y ayuda para mejorar su trabajo.

El interés inicial por el alcance democratizador de las prácticas docentes al comienzo de la masificación escolar nos ha permitido poner de relieve la discrepancia entre los objetivos declarados por las políticas educativas y las prácticas efectivas en el aula. Esta discrepancia, que también se observa en otros contextos, se interpreta a menudo como una insuficiencia de los docentes y de su formación. Es cierto que, dada la complejidad de la profesión, es necesaria una mejor formación de los docentes. Sin embargo, esta condición, aunque necesaria, no es suficiente, ya que los docentes no pueden, por sí solos, aportar soluciones a las dificultades que se les presentan a diario. Aunque ani-

mado por la voluntad de valorizar el trabajo docente, el paradigma reflexivo contribuye a reforzar una ilusión escolástica (Bourdieu, 1994). Hace abstracción de las condiciones de posibilidad, los recursos (o la falta de ellos) y las limitaciones que pesan sobre los docentes y que contribuyen a definir sus prácticas, incluidas las relacionadas con la (posibilidad de) reflexión sobre la enseñanza. En este sentido, prescinden de un verdadero enfoque sociológico.

Irónicamente, la sociología también ha contribuido a esta visión individualista de las prácticas docentes al centrarse en cómo las características de los profesores (su origen social, su experiencia académica y profesional, en definitiva, la morfología del cuerpo docente) influyen en su relación con la profesión y con los alumnos, sin tener en cuenta el contexto en el que los profesores se forman, acceden a la profesión y la ejercen. Atribuir el fracaso de las reformas al inmovilismo de los docentes equivale a ignorar que la resistencia al cambio constituye en sí misma un analizador de estas. En este trabajo, el carácter longitudinal y multiescalar pone de relieve las diferentes estrategias, los diferentes actores y la necesidad de considerarlos de manera relacional. Las transformaciones no se limitan únicamente a las prácticas docentes, sino que remiten a una serie de transformaciones en el sistema que permiten a los actores a diferentes escalas trabajar juntos para identificar los problemas y proponer soluciones adecuadas. Se traducen en mejores condiciones de enseñanza, entendidas aquí en sentido amplio, en los objetivos perseguidos, que son también mejores condiciones de aprendizaje.

Referencias

Akkari, A. J. (1999). Inégalités éducatives structurelles au Brésil: Entre État, privatisation et décentralisation. *Carrefours de l'Éducation*, *8*, 140-163.

Altet, M., Paquay, L., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur. 43-57. https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043

Bautier, É., y Rochex, J. Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Armand Colin.

Bonamino, A. (2025). Educação e federalismo no Brasil: Nova perspectiva de pesquisa para as desigualdades educacionais. *Educação On-Line*, *20*(48). https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1988/692

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: Sur une théorie de l'action*. Éditions du Seuil.

Bru Marc, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, *138*, 63-73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Calderhead, J., Denicolo, P., y Day, C. (1993). *Research on teacher thinking (RLE Edu N): Understanding professional development*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203126578

Canguilhem, G. (1975). *Le normal et le pathologique*. PUF.

Clark, C. M., y Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, *7*(4), 279-304.

Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité: Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, *36*(2), 29-44. https://doi.org/10.3917/tele.036.0029

Costa, L. O., y Carnoy, M. (2015). The effectiveness of an early grade literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *37*(4), 567-590.

Cruz, M., Do C. M. T., Farah, M. F. S., y Ribeiro, V. M. (2020). Estratégias de gestão da educação e equidade: O caso do Programa Aprendizagem na Idade certa (Mais PAIC). *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, *24*(3), 1286-1311. https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904

Delès, R., y Pirone, F. (2021). How the societal lockdown in 2020 revealed structural educational inequalities. *European Journal of Education*, *56*(4), 511-514. https://doi.org/10.1111/ejed.12463

Felouzis, G., y Revaz, S. (2024). Éditorial. Réguler la mise en œuvre des politiques éducatives. Acteurs/trices, instruments et stratégies. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, *14*(2), 180-197. https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-2.e1748

IPEA/PNUD. (1996). *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil*.

Knight, J. (2009). What can we do about teacher resistance? *Phi Delta Kappan*, *90*(7), 508-513. https://doi.org/10.1177/003172170909000711

Mamede, M. A. (2011). La construction du cadre de la scolarisation comme contexte de littératie par les enseignants brésiliens. *Recherches en Éducation*, *3*(3), 105-116.

Mamede, M., Ribeiro, V. M., Broccolichi, S., y Cruz, M. D. C. M. T. (2021). Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil). Stratégie et efficience de la politique mise en œuvre. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, *20*(20). http://journals.openedition.org/cres/5333

Mamede, M., Cruz, M. D. C. M. T., Pereira, R., Broccolichi, S., y Joigneaux, C. (2025). Voltar a aprender: A retomada das aprendizagens no discurso dos professores e gestores de escolas públicas no Ceará. *Educação On-Line*.

Ministerio da Educação. (2022). *Censo escolar 2021: Divulgação dos resultados*. Ministerio da Educação. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

Mukamurera, J., Girinshuti, C., y Guillemette, S. (2025). Introduction dossier - Dynamiques professionnelles et politiques éducatives : regards transnationaux sur les enjeux pour les acteurs scolaires. *Formation et profession*, *33*(1), 1-3. https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1049

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01

Padilha, F. V. Q., y Batista, A. A. G. (2013). *Evolução dos indicadores educacionais no Ceará: Os anos finais do ensino fundamental*. Cenpec.

Padilha, F., Kasmirski, P., Correa, G. Z., Ribeiro, V. M., y Batista, A. A. G. (2013). Qualidade e equidade no ensino fundamental público do Ceará. *Cadernos Cenpec - Nova Série*, *3*(1). https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.215

Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *35*(2), 99-120. https://doi.org/10.14201/teri.31102

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.

Senkevics, A. S., y Alcantara, V. G. (2024). Nivelando por baixo: Pandemia e queda de aprendizado no ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, *35*. https://doi.org/10.18222/eae.v35.10525

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: A conception of teacher knowledge. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. https://www.jstor.org/stable/1175860

Sumiya, L. A., Araujo, M. A. D., y Sano, H. (2017). A hora da alfabetização no Ceará: O PAIC e suas múltiplas dinâmicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *25*(36). https://doi.org/10.14507/epaa.2641

Tardif, M., y Lessard, C. L. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, *23*(1), 55-69. https://doi.org/10.7202/001785ar

Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, *33*(5), 486-500. https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494

Vieira, S. L., y Vidal, E. M. (2013). Construindo uma história de colaboração na educação: A experiência do Ceará. *Educação & Sociedade*, *34*, 1075-1093.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, *90*(3), 238-249. https://doi.org/10.1177/0192636506291521