

Carreiras Docentes, Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina

Teaching Careers, Neoliberalism, and the New Public Management in Latin America

Víctor Manuel Figueroa Farfán¹
Júlio Emílio Diniz-Pereira²

Resumo: Atualmente, na América Latina, estamos imersos em um novo ciclo de privatização da educação. Embora isso não responda necessariamente às estratégias tradicionais que emanam do neoliberalismo em sua versão mais ortodoxa, acabou sendo bastante eficiente, colonizando administrativa e culturalmente as instituições de ensino por meio da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Neste artigo, discutiremos, especificamente, as consequências trazidas pela implantação da NGP no que diz respeito ao estabelecimento de carreiras docentes na América Latina. Estamos convencidos de que tanto os organismos internacionais quanto os governos da região têm promovido o estabelecimento de órgãos reguladores baseados na meritocracia individual, avaliações e prestação de contas padronizadas para gerar uma mudança no habitus de quem exerce a profissão.

Palavras-chave: América Latina. Carreira Docente. Formação e Trabalho Docente. Neoliberalismo. Profissão Docente.

Abstract: Currently, in Latin America, we are immersed in a new cycle of privatization of education. Although this does not necessarily respond to the traditional strategies that emanate from neoliberalism in its most orthodox version, it ended up being quite efficient, administratively, and culturally colonizing educational institutions through the so-called New Public Management (NPM). In this article, we will specifically discuss the consequences of the implementation of NPM regarding to the establishment of teaching careers in Latin America. We are convinced that both international organizations and governments in the region have promoted the establishment of regulatory bodies based upon individual meritocracy, standardized assessments, and accountability to generate a change in the habitus of those who practice the profession.

1. Universidad Andrés Bello, Sede Viña del Mar, Facultad de Educación, Programa Pedagogía Educación Media. Viña del Mar, Chile. ORCID: iD 0000-0003-4446-9823.

2. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, MG, Brasil. ORCID: iD 0000-0002-5401-4788.

Keywords: Latin America. Neoliberalism. Teacher Education and Teaching Work. Teaching Career. Teaching Profession.

Introdução

Na América Latina, o neoliberalismo tem sido a estratégia de desenvolvimento adotada nos últimos quarenta anos e tem orientado as principais reformas educacionais na região. As políticas neoliberais utilizam, em maior ou em menor intensidade, mecanismos que vão desde um processo de privatização direta até outros mais sofisticados que têm colonizado as instituições públicas – ou seja, não é mais necessário privatizar de maneira ortodoxa essas instituições. O que se pretende, no caso do meio educacional, é a instauração de um domínio hegemônico por meio da construção de procedimentos e sentidos comuns que definem uma ideia única de “qualidade da educação”. Esta última supostamente se atinge por meio daquilo que ficou conhecido como Nova Gestão Pública (NGP).

Neste artigo, analisamos o desenvolvimento das políticas públicas que regularam as carreiras docentes na América Latina, na última década. Os novos modelos de carreira docente, se, por um lado, avançam em relação aos velhos formatos dessa carreira, ao superarem, por exemplo, a ideia de promoção baseada apenas na experiência (entendida aqui apenas como “anos de atuação no magistério”) em que o único horizonte de promoção era abandonar a sala de aula para ocupar cargos administrativos e técnicos na escola, por outro lado, eles são apenas “meritocráticos” em razão da adoção da ideia de promoção horizontal em que se diminui a variável da experiência docente como um aspecto que deve ser reconhecido em termos salariais para outra que considera somente mecanismos de avaliação de desempenho individual docente.

O artigo está organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, realizamos uma breve apresentação de alguns aspectos teóricos e conceituais – entre eles, abordamos a ideia de privatização presente na NGP – compreendendo esta como uma das expressões mais recentes do neoliberalismo nas instituições públicas, entre elas, as escolas. Analisaremos também como os organismos internacionais, ao promoverem um certo tipo de concepção de “profissão docente”, acabam influenciando os países para que estes aproveem corpos normativos que impulsionem as chamadas “carreiras de nova geração”. Em segundo lugar, ao considerarmos alguns postulados teóricos e metodológicos dos estudos comparados, analisaremos as carreiras docentes na América Latina. Estabelecer essa comparação nos permitiu realizar uma análise dos corpos legais que regulam a profissão docente e analisar os efeitos que essa política tem sobre o exercício da docência na América Latina. Para realizarmos essa comparação entre os

corpos normativos, revisamos leis e parte da literatura especializada que trata dessa questão.

A partir dessa análise comparativa foi possível reconhecer como as carreiras docentes em questão parecem responder a um “núcleo” que se associa ao aprofundamento das racionalidades presentes nas estratégias de desenvolvimento neoliberal e, particularmente, da NGP na educação. Em razão disso, afirmamos empiricamente que estamos diante daquilo que a literatura especializada reconhece como “governança global” em que os organismos internacionais desempenham um papel fundamental na construção de sentidos comuns em nível mundial.

O papel dos organismos internacionais na promoção da agenda neoliberal na educação

Como mostramos numerosos estudos comparados que abordam essa problemática de pesquisa (ver, por exemplo, ROBERTSON, 2012), em um contexto de internacionalização de uma agenda educacional que progressivamente se centra na necessidade de fortalecer os aspectos associados às lógicas de mercado, os organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assumem um papel relevante na divulgação de uma visão única de educação e, mais especificamente, de desenvolvimento profissional docente (DPD).

É por isso que devemos explicitar as racionalidades por detrás das ações desenvolvidas por esses organismos internacionais. Tais racionalidades, segundo os discursos dessas instituições, foram construídas por meio de resultados de “pesquisas” como argumentação científica inquestionável e estruturadas em torno de paradigmas teóricos supostamente bem fundamentados. Isso acaba gerando uma vinculação entre os atores – pesquisadores, funcionários e políticos – as instituições – estatais, organismos internacionais – e as famílias. Não devemos nos esquecer que, como parte dos paradigmas estruturantes, o modo de implantação das políticas públicas educacionais orientadas por esses organismos internacionais não é o mesmo – elas podem ser pensadas por um grupo de tecnocratas e se imporem por decreto ou elas podem ser definidas por meio de um amplo processo de problematização e deliberação com a participação dos diversos agentes sociais (CORAGGIO, 1998).

O BM tem sido capaz de influenciar diretamente a definição de políticas educacionais por meio da divulgação de relatórios e do financiamento direto de projetos que difundam modelos que se sustentam em políticas de prestação de contas (ou de

“responsabilização”) as quais motivam diversas dinâmicas de mercado, entre elas, a livre escolha de escolas pelas famílias – o que reforça a concepção destas apenas como consumidoras de serviços. (BRAY, 2010; VEGER; PARCERISA, 2017).

A partir da perspectiva do BM, aumentar a pressão sobre as escolas para a obtenção de resultados, o que significa fortalecer a prestação de contas (ou a “responsabilização”), é um aspecto fundamental para melhorar o rendimento dos docentes – este último atrela o desempenho dos professores aos resultados de aprendizagem de seus estudantes –, o que se completa, aparentemente de maneira contraditória, com a estratégia de prescrever níveis mais altos de autonomia para as escolas (VERGER; PARCERISA, 2017).

Na América Latina, nos últimos 30 anos, depois da crise do paradigma desenvolvimentista, o BM, por meio da figura do especialista assessor de políticas públicas, reforçou os argumentos derivados da teoria do capital humano, ao redefinir a relação entre os papéis do mercado e do Estado nas políticas sociais com uma clara orientação neoliberal. (CORAGGIO, 1998; GENTILI, 1997).

Nessa mesma linha, a OCDE organizou uma base de dados alimentada com resultados de “pesquisas” para construir um sentido único e comum de educação nos países membros e, dessa maneira, pressionar os estados a seguirem uma agenda pública com foco na formação do capital humano, por exemplo, ao reforçar a ideia de desenvolvimento profissional docente baseada em competências e na suposta autonomia. Esses princípios são derivados da lógica de mercado em que a noção de autonomia equivale ao individualismo, à prestação de contas (ou à “responsabilização”) e à competência para resolver problemas, reforçando o discurso meritocrático neoliberal e as identidades de classe média. (CARVALHO, 2011; CAVIERES; APPLE, 2016; POPKEWITZ, 1996).

O discurso da OCDE se sustenta principalmente em uma racionalidade técnica, ao buscar uma suposta objetividade, o que permitiria integrar diversas experiências políticas. Porém, seus postulados se associam a um forte componente político, tanto em suas propostas como em suas ações que se apoiam principalmente na lógica do capital humano em um contexto de expansão do capitalismo globalizado.

Esse caráter apolítico das questões educacionais leva a organização a reconceituar seu trabalho de formulação de políticas principalmente em termos técnicos, ligados a questões sobre como entender melhor os chamados imperativos da globalização; como a educação pode tornar-se um instrumento mais eficiente para o desenvolvimento econômico; como assegurar maior controle dos sistemas educacionais; e como a educação deve desenvolver sujeitos sociais que veem o mundo como

um espaço interconectado no qual as redes de informação desempenham um papel crucial na sustentação da atividade do mercado (RIVZI; LINGARD, 2012, p. 536).

Um dos aspectos centrais dos discursos que, nas últimas décadas, aparecem nos relatórios da OCDE se relaciona à ideia de que as estruturas estatais burocráticas e centralizadas não são consonantes ao desenvolvimento da globalização e, particularmente, ao capital transnacional. Por isto, se aposta em um estado mínimo, ao argumentar a necessidade de desmantelar o pouco que ainda resta dos estados de bem-estar social e reforçar, dessa maneira, a centralidade do mercado por meio das políticas neoliberais. (GENTILI, 1997; RIVZI; LINGARD, 2012).

A OCDE, ao promover a ideia de prestação de contas (ou “responsabilização”) de caráter gerencial, defende – apenas retoricamente – que as melhoras na educação devem ser “holísticas”, assim como as publicações dos resultados dos testes padronizados devem ser realizados com responsabilidade e que estes devem ser aplicados alternadamente com a realização de avaliações internas. (LINGARD, 2016; VEGER; PARCERISA, 2017). Apesar de adotar um suposto “discurso holístico” e procurar amenizar os impactos nocivos das provas estandardizadas sobre as escolas, a OCDE tem reforçado uma forma de governança política de racionalidade técnica, baseada apenas em dados quantitativos:

...ascensão da política como números, e o uso de dados comparativos como um modo de governança, relacionado na educação a uma “accountability” vertical e baseada em testes. Os dados do PISA fornecem outro conjunto de evidências para realizar políticas (...). Também é importante observar que as análises da OCDE sobre o PISA tendem a exagerar na significância das políticas no desempenho sistêmico e a subestimar as desigualdades estruturais (LINGARD, 2016, p. 217).

Com a intenção de homogeneizar a formação de professores, assim como o desempenho dos docentes em exercício, elaboram-se “padrões” – uma lista de competências e habilidades, por exemplo; como, no caso brasileiro, aquela imposta pela Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), ou, como no caso chileno, adotam-se provas de validação de egressos, originalmente pensadas como pré-requisitos para se iniciar na profissão, assim como os próprios processos avaliativos que regulam o exercício da docência.

As ações dos organismos internacionais, no que diz respeito à profissão docente, têm sido chave para a instalação de discursos que trazem consigo uma suposta “crise do ensino” e, juntamente com ela, as imaginadas soluções. Em particular, as Cúpulas Internacionais da Profissão Docente e o TALIS

, ambos apoiados pela OCDE, reforçam a concepção de qualidade da educação associada exclusivamente aos resultados das avaliações externas padronizadas de grande escala. Nesse contexto, a ideia de desenvolvimento profissional docente (DPD) é considerada um elemento fundamental para conseguir uma maior equidade e a diminuição da desigualdade nos sistemas educacionais. Nesses eventos, os organizadores e participantes usam dados para mostrar como os sistemas educacionais são deficientes e sugerem às autoridades presentes diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas em educação. (OLIVEIRA, 2020; SORENSEN; ROBERTSON, 2020).

Consequentemente, constrói-se um sentido compartilhado sobre o que significa ser um docente profissional de alto rendimento para o século XXI. As Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente da OCDE, organizadas entre os anos de 2011 e 2020, discutiram diversos temas, mas, em todas elas, se reforçou a necessidade de contarmos com docentes que atinjam “um alto desempenho profissional”. Para tal, seria fundamental regular o ingresso nos cursos de Licenciatura, submeter os educadores a constantes processos de avaliação de desempenho e ter um forte compromisso de melhora ou de adaptação de suas práticas. Sendo assim, é recorrente o discurso sobre a necessidade de formar docentes e, principalmente, “lideranças educacionais para o século XXI” – o que não difere muito da necessidade de responder aos mecanismos de prestação de contas (ou de “responsabilização”) da melhor forma possível, muitas vezes, impondo a “inovação” (outra palavra da moda entre os empresários da educação!) como fórmula mágica capaz de garantir as aprendizagens das crianças, independente de seus contextos sociais, culturais e econômicos. (OLIVEIRA, 2020; SARAIVA; SOUZA, 2020).

Aliás, “inovação”, criatividade e empreendedorismo foram as palavras mais usadas no encontro de 2020, marcado pelo contexto da pandemia do COVID-19, em que se destacou a capacidade de resiliência e adaptabilidade dos docentes em momentos em que a educação virtual se impôs. Ao apresentar as conclusões do evento, os docentes foram chamados de “heróis da educação”: “...todos os ministros que participaram da Cúpula elogiaram a liderança, a resiliência, a adaptabilidade, a criatividade e a dedicação dos profissionais da educação aos seus estudantes”. Os sindicatos, por sua vez, se posicionaram de maneira completamente diferente, ao defenderem a necessidade de se abordar a sobrecarga de trabalho durante a adoção de um sistema misto ou híbrido de ensino. (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2021).

O contexto pandêmico teve como efeito principal a intensificação do trabalho docente. Um estudo da Rede Estrado (2021), em que se analisaram as consequências da pandemia nos sistemas educacionais latino-americanos, demonstrou a grande carga de trabalho que os professores foram submetidos nesse período. Eles tiveram que

assumir custos altíssimos devido à falta de apoio institucional e enfrentaram sérios problemas de saúde. (OLIVEIRA; PEREIRA; CLEMENTINO, 2021). Esse estudo apresenta uma leitura realista do que foi o exercício da docência em tempos de pandemia do COVID-19 e tensiona a ideia de “heroísmo docente” aplaudida acriticamente pela ODCE.

A NGP como expressão do neoliberalismo na educação

O neoliberalismo na educação relaciona-se à retórica discursiva que sustenta suas ações e dá legitimidade às reformas, constituindo um tipo de consenso global em sua intenção de manter a sua hegemonia no planeta. Segundo Gentili (1997), o programa de ação que tem como objetivo construir essa visão única se sustenta em quatro elementos: 1. instalar uma visão sobre a existência de uma crise da eficiência, da eficácia e da produtividade do sistema educacional; 2. reconhecer os culpados; estes seriam, principalmente, o estado interventor e os grandes sindicatos da educação. Se somam a eles, a própria sociedade que teria se acostumado à intervenção do estado em termos socioeconômicos, gerando uma profunda indisciplina e debilitando a ética individualista; 3. as estratégias para sair da crise, ou seja, o estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade, assim como a articulação e subordinação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho; 4. finalmente, a relevância dos especialistas e consultores – aqueles que aparecem como exitosos nas sociedades com centralidade de mercado, desenvolvendo uma verdadeira globalização de intelectuais a serviço do poder econômico.

Essa suposta crise se expressa por meio de retóricas que alertam para os riscos que representam os baixos resultados nas avaliações padronizadas, sejam elas nacionais ou internacionais; algo parecido com o que foi visto, nos Estados Unidos, por meio da publicação do documento “*A Nation at Risk*”, em 1983, a partir da perspectiva do capital humano. Posteriormente, por meio da publicação de outro documento “*No Child Left Behind*”, em 2001, essa ideia foi reforçada e ganhou apoio das posições neoconservadoras e dos neoliberais privatistas, passando a influenciar a agenda das políticas educacionais em todo o mundo. (DINIZ-PEREIRA, 2008; NORMAND, 2008).

É nesse contexto de suposta crise da educação que a NGP passa a ser vista como uma das principais opções para superá-la. O enfoque na gestão é definido por meio da incorporação das racionalidades e estratégias presentes nas empresas privadas para administrar as instituições públicas (VERGER; NORMAND, 2015). As reformas associadas à NGP buscam diversificar e fragmentar os serviços públicos em níveis de gestão com supostamente maior autonomia, comprometidos com metas tangíveis,

mensuráveis e possíveis de serem comparadas.

A NPG surge, então, com base nas críticas que incidiam sobre a administração pública dita “burocrática” e, principalmente, à malfadada “intervenção estatal” que supostamente caracterizou o estado de bem-estar social. Porém, é importante lembrar que o gerencialismo nas instituições públicas antecede à NGP. Esse novo gerencialismo reforça, então, as lógicas de competência por meio das quais o empreendedorismo é considerado um fator chave no êxito da gestão, tendo como principal paradigma as formas de produção associadas aos programas de qualidade total – o que tem influenciado a maneira como se concebem as comunidades educacionais e, particularmente, as funções administrativas nas escolas públicas. (OLIVEIRA; BARBOSA; CLEMENTINO, 2017).

Nesse contexto, é lógico e racional pensar que as instituições de ensino de baixo desempenho devem ser fechadas ou deve-se fomentar experiências que estão fora do controle democrático comunitário – como no caso das escolas do tipo *charter* – em que se foca nos dados quantitativos e nos níveis de desempenho, bem como na padronização das práticas. (ANDERSON, 2017).

Essa forma de conceber a gestão, a partir de agências locais de educação e pontualmente nas escolas, se relaciona a algumas peculiaridades que se instalam nos sistemas educacionais. Uma delas seria os sistemas padronizados de avaliação que, por sua vez, se estruturam ao redor de um regime de prestação de contas (ou “responsabilização”). Nas palavras de Verger e Normand (2015, p. 603), “A NGP estimula o maior alcance político da avaliação educativa e a maior presença de planos estratégicos e indicadores de desempenho que são usados para destinar recursos às escolas.”

A prestação de contas (ou “responsabilização”) se instalou de forma quase natural, ao mesmo tempo em que se passou a duvidar da educação compreensiva e da intervenção estatal. Sendo assim, cada vez mais se consideram as escolas como espaços em que a competência deve primar – entre estudantes, docentes e as instituições escolares – os quais são considerados como os principais responsáveis pela qualidade da educação ofertada. (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; VILLALOBOS; QUARESMAS, 2015).

A padronização dos processos de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho e de instrumentos de avaliação que sustentam a prestação de contas (ou a “responsabilização”), tem implicação na maneira como se concebem os processos de ensino e nas condições de trabalho dos docentes. Como mencionamos anteriormente, a qualidade da educação é concebida exclusivamente como sinônimo

de resultados nos testes padronizados. Esse reducionismo em torno da avaliação e a quantificação têm sido fundamentais para a instauração dos mercados educacionais altamente lucrativos. (ASSAÉL, et al., 2011; DINIZ-PEREIRA, 2015; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019; QUARESMA; ORELLANA, 2016).

Porém, devemos diferenciar a prestação de contas (ou a “responsabilização”) de outros mecanismos de controle comunitários ou colegiados que permitem levantar evidências contextualizadas e construídas democraticamente – por exemplo, com base na participação horizontal da comunidade escolar – sem a imposição de algum tipo de interesse escuso. Esses mecanismos poderiam significar, a partir de uma perspectiva de democratização da escola, um grande avanço para a construção de projetos pedagógicos que fujam das lógicas neoliberais. (APPLE; BEANE, 2005; FIGUEROA, 2019).

No entanto, as reformas atuais seguem outros caminhos, cooptando ideias interessantes e louváveis do passado como, por exemplo, a do profissionalismo docente baseado na pesquisa e na reflexão sobre a prática, que hoje somam-se às lógicas de prestação de contas (ou “responsabilização”), constituindo-se parte do que atualmente se conhece como “novo profissionalismo” – e que tem um grande impacto sobre a atividade docente. Talvez, os professores iniciantes, os mais jovens, consigam atender essas novas exigências que implicam em maior intensificação e uma padronização do trabalho docente. Porém, muitos professores mais experientes, em que a cultural profissional está mais cristalizada, certamente optarão por mudar de atividade. (ANDERSON, 2017).

A supervalorização dos testes padronizados levou os professores a se converterem em meros treinadores dos estudantes para estes realizarem essas provas ou para buscarem formas de enganar os sistemas externos de avaliação. Por sua vez, os mecanismos de avaliação presentes nos sistemas de prestação de contas (ou de “responsabilização”) atuam como dispositivos de vigilância e de performatividade dos docentes, culpabilizando-os pelos baixos resultados, levando-os a atuar conforme os padrões estabelecidos e segundo os avaliadores externos. (ASSAÉL, ALBORNOZ; CARO, 2018; BALL, 2002; LIPMAN, 2009).

Outro aspecto que devemos levar em consideração são as mudanças sociais e culturais que afetam a instituição escolar – uma das mais significativas é a expansão dos sistemas educacionais e a busca pela universalização da educação fundamental e média. As transformações na condição e organização do trabalho docente, em um contexto de expansão da cobertura educacional em sociedades com grandes desigualdades econômicas, como no caso dos países da América Latina, implicam na sobrecarga e na intensificação do trabalho dos professores. As demandas sociais, como a de pres-

tação de contas (ou “responsabilização”), aumentam sem que haja uma contrapartida por parte das agências estatais em termos de apoios às escolas e aos docentes. (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004; TENTI FANFANI, 2005).

As carreiras docentes na América Latina

As carreiras docentes na América Latina se apresentam como possíveis respostas ao ambiente que atualmente se vive na região em que se enfatiza a necessidade de profissionalizar a docência com base em alguns questionamentos sobre as carreiras tradicionais por meio das quais se desenvolveu a profissão docente no continente. (BRUNS; LUQUE, 2014; VAILLANT, 2016). É por isso que se argumenta sobre a necessidade de desburocratizar o exercício da docência e avançar na direção de assumir as orientações vindas dos organismos internacionais que apoiam programas que se estruturam de acordo com as lógicas da NGP e do chamado “novo profissionalismo”.

Entre los factores que inciden para que la educación pueda contribuir a superar la desigualdad y establecer las capacidades culturales de base para el desarrollo económico y la ciudadanía democrática, se encuentra la disponibilidad de docentes, no solo en términos de un número suficiente, sino también en cuanto a su preparación(...) Tales requerimientos apuntan en forma convergente hacia mayores exigencias al profesional de la educación, que tienen como base, entre otros condicionamientos de naturaleza macro: el alza en las expectativas educacionales de todos los grupos; el aumento en la diversidad socio-cultural de los alumnos atendidos; el debilitamiento de la institución familiar y de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización; mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos; y la elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr. (UNESCO/OREALC, 2013, p.13)

O primeiro aspecto destacado por estudos desenvolvidos por os organismos internacionais sobre a América Latina enfatiza a crise educacional supostamente vivida na região – isto corrobora a necessidade urgente de introduzir mudanças no quefazer pedagógico dos docentes. Para fundamentar essa visão, a padronização daquilo que se entende por “qualidade da educação”, por meio dos programas internacionais de avaliação – como, por exemplo, o PISA –, tem sido muito útil, pois os dados são apresentados como verdades irrefutáveis e influenciam no momento de se definirem as racionalidades e as agendas dos diversos países da região. (BRAY, 2010; CARVALHO, 2011; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; OLIVEIRA, 2016; POPKEWITZ, 1996).

No momento em que se divulgam, nos países da América Latina, os resultados de aprendizagem medidos por meio das avaliações padronizadas, normalmente se en-

fatiza que uma escola de alto rendimento e, principalmente, professores de excelência podem fazer a diferença, independentemente das condições socioeconômicas de seus alunos. (BRUNS; LUQUE, 2014).

Nessa mesma linha, é comum encontrar o argumento de que a sociedade atual – o que inclui, obviamente, os estudantes e suas famílias – demandam um outro tipo de docência. Critica-se a ideia de que, em pleno século XXI, as práticas pedagógicas continuem as mesmas (VAILLANT, 2016). Estas supostamente ainda não incorporaram, por exemplo, as possibilidades que a informação presente na *Internet* oferece. No contexto da crise sanitária do COVID-19, esse argumento ganhou ainda mais força e passou a pressionar ainda mais para que o exercício da docência se reconfigure diante da possibilidade do aprofundamento das lógicas da NGP e o novo profissionalismo docente. (ESPINOZA; FIGUEROA, 2021).

Em geral, a primeira estratégia para avançar em direção à reconfiguração da escola e do exercício da profissão docente, por meio de reformas que buscam aumentar o rendimento escolar na América Latina, consonante com uma certa perspectiva de desenvolvimento profissional docente (DPD), se baseia inicialmente em questionar o exercício da docência. Por isso, a importância que se dá aos estudos comparados que analisam as características dos docentes latino-americanos – muitas dessas características são tomadas como fatores que dificultam o alcance dos altos níveis de rendimento. (TENTI FANFANI, 2005; UNESCO/OREALC, 2013).

Sendo assim, uma das principais propostas para melhorar a qualidade profissional da docência enfatiza a necessidade de tornar a carreira de magistério uma profissão atraente para os melhores estudantes do ensino médio. (BRUNS; LUQUE, 2014; TENTI FANFANI, 2005; UNESCO/OREALC, 2013; VAILLANT, 2016).

Na nossa região, a UNESCO/OREALC, por meio da publicação do documento “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”, em 2013, abordou a condição da docência e uma série de propostas para melhorar o desempenho do exercício da profissão docente. Nesse documento, abordam-se aspectos relevantes sobre a carreira docente em sentido amplo, tais como: a formação inicial; a formação continuada; a legislação que envolve as condições laborais; as remunerações e os incentivos; bem como a avaliação de desempenho. (UNESCO/OREALC, 2013).

A partir dessas análises, têm-se algumas recomendações para o desenvolvimento das políticas docentes na América Latina. Observa-se aqui uma separação entre a carreira docente propriamente dita e a formação inicial, ao considerar que essa carreira

começaria apenas quando o docente ingressa no sistema escolar – todavia, esta questão não está totalmente clara a partir do que se testemunha em algumas experiências na região. (UNESCO/OREALC, 2013).

Parece existir um certo consenso na literatura da área sobre a ideia de se avançar na direção do desenvolvimento de processos de profissionalização da atividade docente – e, para tal, que se promovam mudanças para a melhoria da docência na América Latina – e, desse modo, a elaboração de planos de carreiras docentes é considerado um aspecto chave. Segundo alguns estudos desenvolvidos em nossa região, as carreiras com ascensão vertical são as dominantes. Nesse tipo de carreira, a principal ênfase é o tempo de exercício do magistério e a possibilidade de receber reconhecimentos financeiros por meio do cumprimento de funções que se desenvolvem fora da sala de aula. (MORDUCHOWICZ 2002; VAILLANT; ROSSEL, 2006).

Como sabemos, há outros aspectos relacionados à necessidade de transformar as carreiras docentes na América Latina, que são igualmente importantes para os docentes: como, por exemplo, as conquistas e os reconhecimentos imateriais: a aprendizagem dos alunos; a possibilidade de formação continuada; a constituição de ambientes de convivência democrática; e a chance de intervir no centro escolar para apoiar um sentido compartilhado do que fazer pedagógico, somados a outros aspectos que levam em conta as condições do trabalho docente. Sendo assim, se instala a necessidade de considerar que a carreira docente seja coerente com o desenvolvimento profissional docente (DPD) em que as trajetórias laborais e de formação sejam tomadas em consideração e que se garantam os estímulos necessários. (TERIGI, 2010; UNESCO/OREALC, 2013; VAILLANT; ROSSEL, 2006; VAILLANT, 2013, 2016). Segundo alguns estudos, esses elementos não são normalmente considerados nas carreiras docentes na América Latina que estão centradas em processos de certificação da formação, da experiência e dos conhecimentos em vez de dar conta das trajetórias reais de DPD. (UNESCO/OREALC, 2013).

Talvez, a pesquisa desenvolvida por Cuenca (2015) e divulgada na forma de um documento intitulado *“Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional”*, publicado pela UNESCO/OREALC, em 2015, seja um dos estudos mais atuais para analisarmos as características das carreiras docentes em nossa região. Nas palavras desse autor:

Este informe revisa la situación actual de las carreras docentes en América Latina. Para ello se han registrado las regulaciones de dieciocho países de la región sobre la base de cuatro ejes: los mecanismos de acceso a la carrera docente, las estrategias de promoción laboral, los procesos de evaluación de la función docente y los procedimientos de salida de la carrera. (...) es posible organizar las carreras docen-

tes latinoamericanas en tres grupos, a partir de dos características: la amplitud y longitud de la carrera, medida desde las estrategias de promoción horizontal y vertical, y la incorporación de mecanismos de evaluación con consecuencias de alto impacto; es decir, evaluaciones del desempeño de los maestros que pueden devenir en la pérdida de la estabilidad laboral. (CUENCA, 2015, p. 8).

Com base em critérios temporais e algumas características que o autor definiu como “geracionais”, Cuenca (2015, p. 22) classificou as carreiras docentes latino-americanas em três grupos como mostrado na figura a seguir:

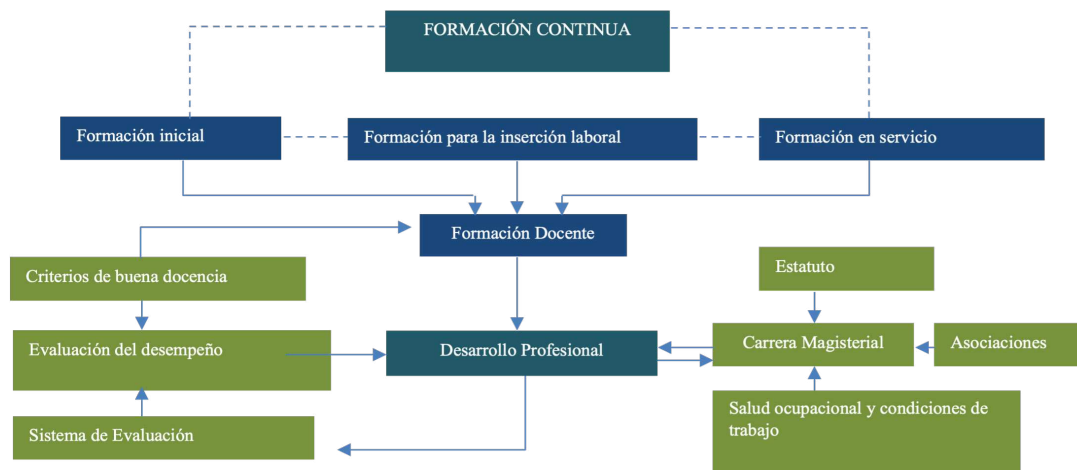


Sendo assim, Cuenca (2015) sugere a existência de duas gerações e de três grupos de carreiras docentes na América Latina: o primeiro grupo pertence à primeira geração em que se valorizam os anos de exercício do magistério e a certificação como variáveis que permitem a mobilidade na carreira. Nesse grupo, não se incorpora nenhuma instância de avaliação de desempenho e se caracteriza principalmente pela estabilidade laboral. Há apenas mecanismos de promoção verticais (quinquênios, décadas...) e os que são “promovidos” abandonam as funções docentes de sala de aula. Segundo esse documento, a maioria das carreiras docentes na América Latina encontra-se nesse grupo.

As carreiras de segunda geração, em que se encontra o terceiro grupo, se baseiam principalmente em critérios meritocráticos em que a avaliação de desempenho é central, ao estabelecer que a promoção na carreira se desenvolva de forma horizontal, ou seja, não é necessário abandonar a sala de aula para ser promovido. Um segundo grupo é composto por carreiras que possuem elementos da primeira geração, ou seja, preservam o componente de reconhecimento dos anos de exercício do magistério

(antiguidade laboral) como uma variável, mas, ao mesmo tempo, seguem processos de avaliação individual de desempenho – como mencionado anteriormente, elemento característico das “carreiras de nova geração”.

É explícita a posição do autor a favor do desenvolvimento de carreiras docentes de segunda geração em que o reconhecimento do mérito individual, medido por meio de avaliações de desempenho, tenha implicações no fortalecimento do DPD. (CUENCA, 2015). Segundo o estudo de Cuenca, a formação em momentos distintos da trajetória profissional é algo fundamental. Esta ideia de DPD está representada por meio do esquema a seguir:



Defende-se a ideia de que essa representação sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada é o que normalmente se exige quando se possui uma leitura sistêmica que vai desde a formação inicial em instituições de ensino superior até a formação em exercício e o papel preponderante que a avaliação de desempenho assume, sem se descuidar da participação fundamental que as associações sindicais cumprem para que o Estado garanta as condições de trabalho que permitam a existência de uma carreira de magistério mais atraente. Sendo assim, uma parte fundamental das carreiras que sustentam o DPD deve se transformar em atividades atraentes que motivem os estudantes do ensino médio de níveis socioeconômicos mais altos, com maior capital cultural, a escolherem cursos de Licenciatura ou oferecer vantagens econômicas, como no caso chileno, por meio de bolsas.

Porém, de acordo com Birgin (2015), as contradições desse modelo ficam mais evidentes quando consideramos que a democratização do acesso à educação colocou grandes desafios para a escola e para o saber pedagógico, ao reconhecer que uma educação que se pretenda de “boa qualidade” deve estar de acordo com princípios humanistas e de justiça social, ou seja, o desafio de construir uma escola que seja para todos e todas em que se assume um horizonte de transformação social.

Ou seja, trata-se de um modelo que não pode ser construído a partir do voluntarismo ou a partir da tecnocracia, nem tampouco a partir do papel assumido por um Estado subsidiário de bolsas de estudo, mas sim a partir de um compromisso estrutural de todo o sistema e da necessidade de ampliar os saberes pedagógicos. Dessa maneira, não basta atrair para os cursos de Licenciatura os postulantes com supostamente “os melhores perfis” – apenas por possuírem níveis socioeconômicos mais elevados. Alguns pesquisadores e formadores de professores confiam nas potencialidades das instituições formadoras de professores que democratizaram o acesso à educação superior, desde que estas sejam capazes de questionar e problematizar as hierarquias dos saberes escolares, ao compreender que a democratização não é apenas estabelecer um mecanismo de ingresso, mas também é também conhecimento de um direito, aquilo tem uma potencialidade cultural, ao colocar em questionamento aspectos naturalizados de caráter epistêmico (BIRGIN, 2015).

Desse modo, é importante que as carreiras docentes sejam contextualizadas em seus respectivos territórios. Ou seja, apesar de teoricamente termos certa clareza sobre os aspectos que uma carreira docente deveria ter, observamos uma diversidade de experiências na América Latina.

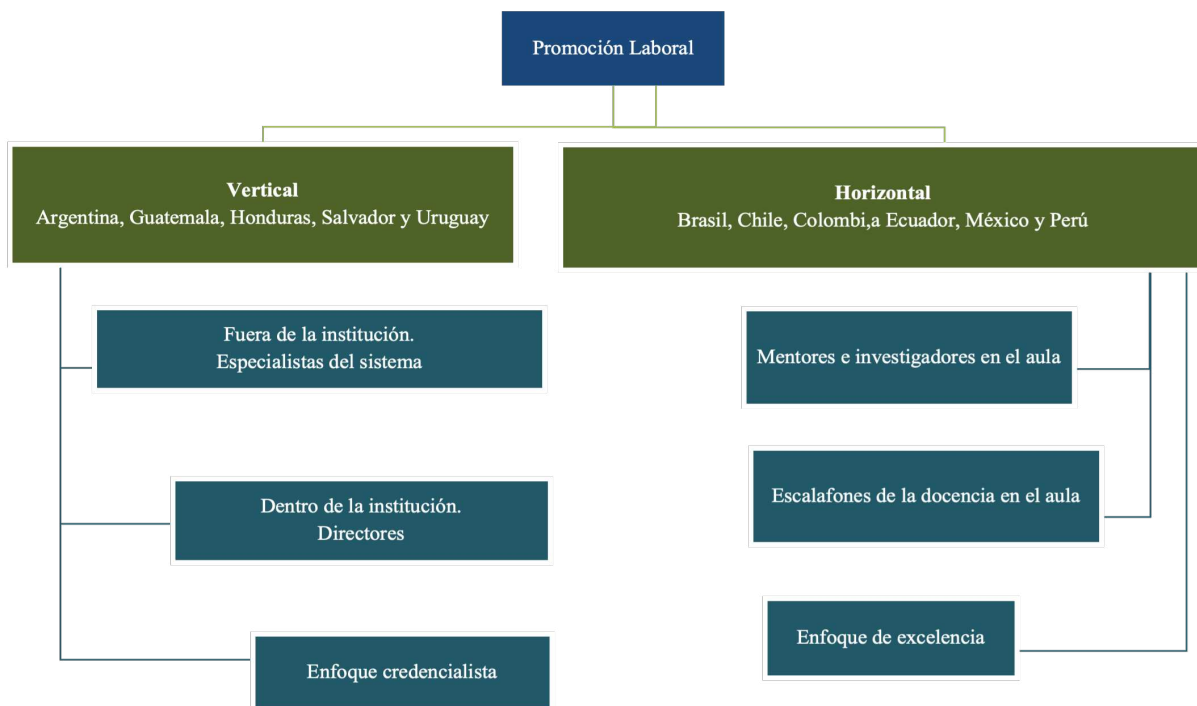
Aun cuando la heterogénea situación de las carreras docentes en la región hace difícil la tarea de clasificación, es posible formular una tipología general de carreras docentes en América Latina sobre la base de dos categorías correspondientes a la existencia o no de un enfoque meritocrático que oriente la implementación de las carreras. (CUENCA, 2015, p.19)

Um aspecto que devemos prestar atenção nas carreiras docentes em nossa região é que elas se caracterizam por garantir o exercício da profissão com base na exigência de uma certificação – para tal, normalmente, se exige um diploma de um curso de Licenciatura. Todavia, existem maneiras de se burlar tal exigência, por meio de “casos excepcionais” como, por exemplo, no Chile, em que o Art. 46 Inciso G da Lei 20.370 permitiu que pessoas com diplomas de outras profissões consideradas “afins” pudessem exercer a docência por um tempo determinado e, para continuarem na profissão, elas deveriam fazer cursos curtos de Licenciatura e, sendo assim, exercer permanentemente a docência no ensino médio (CHILE, 2009). Porém, como sabemos, essa situação leva a uma desvalorização da profissão docente e uma tecnificação do exercício do magistério. (BELLEI; VALENZUELA, 2010; CUENCA, 2015).

Ainda segundo o estudo de Cuenca (2015), um dos aspectos determinantes para definir o enfoque da carreira é o tipo de promoção de que se estabelece, sendo esta vertical (tradicional) ou horizontal (de “nova geração”). É interessante que o autor

classifica as carreiras segundo “a possibilidade” que os docentes têm em cumprir alguma função externa à docência em sala de aula, porém, é necessário saber se essa possibilidade tem algum correlato com a realidade. Por isso, deveríamos desenvolver estudos que analisem a percepção ou a experiência concreta dos docentes, bem como algum mecanismo que dê conta da aplicação dessas políticas de promoção nas carreiras docentes.

Tem-se a seguir um esquema das possibilidades de promoção laboral na América Latina, segundo Cuenca (2015, p. 26):



A maneira como se desenvolve a promoção é parte fundamental da categorização das carreiras na América Latina. Isso é bastante característico nas carreiras reconhecidas como “de segunda geração” em que os sistemas de avaliação de desempenho da docência, seja por seu nível de sofisticação ou por sua centralidade, trazem consequências para a estabilidade do trabalho docente. A isso se somam os processos de verificação dos saberes dos egressos de cursos de Licenciatura – avaliação que atua como mecanismo de entrada para o exercício da docência.

Em geral, os países que avançaram em formalizar legalmente as carreiras de magistério não destacaram de maneira satisfatória a natureza coletiva do exercício da docência, principalmente porque mantém-se a concepção do trabalho docente como individual e altamente tecnocrático. E, por isso, essa tendência em produzir uma per-

formatividade³ na docência, tanto na etapa de formação inicial, como em seu exercício profissional. Trazemos, então, Birgin (2015) novamente para o debate:

Por un lado, diversos planteos señalan al trabajo docente como un trabajo individual y evaluado por su eficacia (asimilada en los últimos tiempos en algunos países al rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas). Desde ahí se entiende que la práctica docente es modelizable, previsible, mediante una serie de competencias genéricas que pueden transmitirse y son, además, “todo terreno”. Habría un cuerpo de saberes suficiente, normalizado, disponible para la formación docente (BIRGIN, 2015, p.31).

Nessa mesma linha de argumentação, a partir das possibilidades de se utilizar o conceito de profissionalidade (ver COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017), o problema principal das carreiras docentes na América Latina é que elas não reconhecem a possibilidade que a profissionalidade nos dá para seguir caminhos alternativos aos estabelecidos rigidamente pelas leis e pelas diretrizes que estabelecem critérios e padrões fixos, bem como nas trajetórias atuais de promoção na carreira docente. Por exemplo, os descritores de desempenho do tipo “marco referencial de uma boa docência” levariam a construir repertórios de ação que, por sua vez, limitariam a possibilidade de desenvolver um capital profissional tal como o defendido por Hargreaves e Fullan (2014), pois atuar como profissional da docência exige proceder com base no capital decisório ou, nas palavras desses autores, a “essência do profissionalismo é a capacidade para fazer julgamentos discricionários (...). Se um docente tem que sempre consultar o livro didático (...) esse professor não é um profissional...” (p. 123).

Em síntese, se, por um lado, as carreiras docentes na América Latina avançam – ainda que timidamente – em termos salariais, ao estabelecerem incentivos econômicos para que haja uma maior procura pelos cursos de Licenciatura, por outro lado, ainda não existem estudos que confirmam as implicações dessas alterações nas carreiras docentes na região. Tem-se avançado também em termos de reconhecimentos meritocráticos para que os docentes não abandonem a profissão – principalmente aqueles que têm menos de dez anos de magistério. Todavia, ao não existir um reconhecimento da natureza do trabalho docente, por exemplo, o componente coletivo e a valorização dos saberes contextualizados, isso tem levado que essas carreiras sejam concebidas principalmente como mecanismos que permitem os professores reajustarem seus salários e,

3. A performatividade em educação é compreendida aqui como uma das principais consequências da implementação da lógica neoliberal e de seu aprofundamento por meio da NGP. A performatividade é o resultado de dispositivos e tecnologias que inculcam formas de comportamento padronizado, reguladas por meio de mecanismos disciplinadores de recompensa e punição, muitas vezes apresentadas como processos meritocráticos.

inclusive, competir com seus colegas por *status* e reconhecimento em seus respectivos espaços laborais. Em algumas carreiras, as chamadas “capacitações” (sic) ou os estudos em nível de pós-graduação continuam sendo reconhecidos. Este último aspecto convive com a ideia de que a promoção dos docentes se relaciona com deixar a sala de aula para ocupar outras funções, reafirmando a lógica tradicional de “titulação” ou, no caso contrário, tem-se reduzido a eventos de avaliações padronizadas. Por último, a articulação entre a carreira docente e o desenvolvimento profissional pode ser algo promissor, por exemplo, se se estimula a construção de um entorno profissional em que se garantam as condições de trabalho. Porém, em termos da realidade concreta, ela geralmente colide com questões de ordem orçamentária.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, como fizemos ao longo deste artigo, consideramos que a Nova Gestão Pública (NGP) é a etapa mais sofisticada do neoliberalismo, a maneira como a cultura mercantil e empresarial tem colonizado o quefazer das instituições públicas, entre elas, a escola. A NGP se expressa principalmente por meio daquilo que chamamos de “privatização endógena” em que a padronização, a homogeneização, o controle e a cultura de desempenho são elementos chaves.

A ideia da NPG é defendida e a necessidade da sua implantação reforçada por meio dos relatórios produzidos por organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial (BM) e a OCDE. Estes difundem discursos sobre uma suposta crise educacional, principalmente, nas escolas públicas, culpando-as pela suposta “baixa produtividade” medida apenas por meio de avaliações externas padronizadas – elaboradas e comercializadas por grandes corporações empresariais – tudo isso de acordo com a antiga (e fortemente retomada nos últimos anos) ideologia do capital humano.

Por meio desse discurso – adotado pelos organismos internacionais e apoiado pelas pesquisas que eles mesmos financiam (ou contratam) – que defende a existência de uma crise educacional na América Latina, se explicitam também os supostos principais responsáveis por essa situação: os professores e suas organizações sindicais. Mais especificamente, acusa-se uma suposta formação profissional débil e insuficiente para dar conta das necessidades educacionais deste século. Sendo assim, fica clara a relação que se procura estabelecer entre essa suposta crise educacional e as “soluções” apresentadas pelos organismos internacionais para superação dela: a privatização do quefazer da docência mediante processos de “profissionalização” (sic) com base na substituição das carreiras docentes tradicionais (ou “de primeira geração”) por carreiras meritocráticas (ou “de segunda geração”).

Defendemos, neste artigo, que esses discursos que patrocinam uma suposta “profissionalização da docência”, meritocrática, na verdade, promovem e reproduzem o individualismo na escola, ao privatizar o exercício do magistério. Eles desconhecem componentes históricos fundamentais do que fazer profissional como, por exemplo, o trabalho coletivo e a geração de saberes contextualizados. Nos países da América Latina em que os sindicatos têm sido capazes de resistir à implantação das chamadas carreiras “de segunda geração”, estas, ainda assim, têm sido usadas como mecanismos de reajustes salariais dos professores. Como procuramos mostrar ao longo deste texto, a implantação dessas carreiras “de segunda geração” ou a adoção desses mecanismos de reajustes salariais baseados nas lógicas meritocráticas estão de acordo com as racionalidades tecnocráticas e empresariais que imperam fortemente na região.

Referências

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol.33, n.º3. pp.593-626, sept/dez, 2017.

APPLE, M.; BEANE J. (org.). **Escuelas democráticas**. Barcelona: Ediciones Morata, 2005.

ASSAÉL, J.; ALBORNOZ, N.; CARO, M. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 83-90, 2018.

ASSAÉL, J. *et al.* La Empresa Educativa Chilena. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr.-jun,2011.

BALL, S. Reformar escuelas / reformar profesores y los terrores de la performatividad. **Revista Portuguesa de Educação**, Vol. 15. p.3-23, 2002.

BELLEI, C.; VALENZUELA J.P. ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? In MARTINIC, S.; ELACQUA, G. (Eds.) **¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo**. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010.

BIRGIN, A. Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. **nodos y nudos**, vol. 4, n.º. 39, p. 29-37, jul./dic, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1. pp. 46-49.

BRAY, M. “Actores y propósitos en educación comparada”. In BRAY, M.; ADAMSON, B;

MASON, M. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010.

BRUNS, B; LUQUE, J. **Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0,2014.

CARVALHO, L. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

CAVIERES, E.; APPLE, M. Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, N° 100. pp. 265-280, set.-dez, 2016.

CHILE. **Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación**. Valparaíso: Congreso Nacional, 2009.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar os sentidos da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 30, p. 7-34, 2017.

CUENCA, R. **Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional**. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, v. 17, p. 1-19, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: Imbernón, F.; Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de Licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, p. 273-280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 233-252, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ESPINOZA, C.; FIGUEROA, V. Educar en Tiempos de Crisis en Chile Neoliberal: Repensando Nuestra Formación Sobre la Didáctica de la Historia. In BRAZ, A; STARLING, C; PORTES DOS SANTOS, N. (Orgs.). **Procesos Educativos en contextos diversos: interrogando a la formación**. San Pablo: Editora de Castro, 2021.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. Valdivia: **Estudios Pedagógicos** 42 (2), 395-413, 2016.

FIGUEROA, V. Nuestra Latinoamérica: Reflexión sobre una experiencia en un Liceo de Valparaíso. **Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica**, Año 17, N° 22, p. 98-122, 2019.

GENTILI, P. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. **Cuadernos de crítica de la cultura**, ISSN 0214-2686, N° 29, págs. 56-65, 1997.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profesional**. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. **ISTP 2020**. Disponible en: <https://www.ei-ie>.

org/ e s/item/23384: cumbre-internacional-sobre-la-profesion-docente-2020-los-docentes-reconocidos-como-los-heroes-de-la-crisis-de-covid-19-en-la-educacion. Consultado en junio de 2021.

LIPMAN, P. Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. **Revista Docencia**, (38), p.26-44, 2009.

LINGARD, B. PISA: Fundamentações Para Participar e Acolhimento Político. **Educação & Sociedade**, vol. 37, núm. 136, julio-septiembre, p. 609-627, 2016.

MORDUCHWICZ, A. **Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes**. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, 11, 2008.

OLIVEIRA, D. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2016.

OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, G.; MELO, S. Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 9, n. 20, p. 183- 197, enero/marzo, 2004.

OLIVEIRA, D. Políticas Itinerantes de educação e a Reestruturação da Profissão Docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr, 2020.

OLIVEIRA, D.; PEREIRA, E.; CLEMENTINO, A. (Org.) **Trabajo docente en tiempo de pandemia: una mirada regional**. Brasilia, DF. Criatus Design e Editora IEAL/CNTE/Red Estrado, 2021.

POPKEWITZ, T. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. in PEREYRA, M.; MINGUEZ, J.;

BEAS, M.; GOMEZ, A. **Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A, 1996.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade** [online], vol.37, n.136, p.707-726, 2016.

QUARESMA, M.; ORELLANA, V. El Accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 316-338, maio/ago. 2016.

ROBERTSON, S. Placing teachers in global governance agendas. **Comparative Education Review**, 56(4), 584-607, 2012.

RIZVI, F; E LINGARD, B. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. in: COHEN, R., KAZAMIAS, A.M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, Vol. 1, 2012.

SARAIVA, A.; SOUZA, J. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agen-

da focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr, 2020.

SORENSEN, T.; ROBERTSON, S. O programa da OCDE TALIS: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 43-61, jan./abr, 2020.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2005.

TERIGI, F. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Documentos de Trabajo N° 50. Santiago de Chile: PREAL, 2010.

UNESCO/OREALC. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago: Unesco, 2013.

VAILLANT, D. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In Vélaz de Medrano, C.; Vaillant, D. (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, 2016.

VAILLANT, D.; ROSSEL, C. **Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión**. Santiago de Chile: PREAL, 2006.

VERGER, A; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol.33, pp.663-684. sept/diez, 2017.

VERGER, A; NORMAND, R. Nueva Gestión y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para el Estudio de Modelo de Reforma Educativa Global. **Educação & Sociedade**, vol. 36, núm. 132, julio-septiembre, 2015, pp. 599-622. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2015.

VILLALOBOS, C; QUARESMA M. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. **Convergencia**, 22(69), 63-84, 2015.