

Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: Considerações acerca de Brasil e Chile (1990 – 2010)

Public policies education and teachers' evaluation: considerations about Brazil and Chile (1990 – 2010)

Bruna Carolina Marino Rodrigues¹, Maria Renata da Cruz Duran², Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno³

Resumo

No presente artigo, a avaliação docente estabelecida a partir da década de 1990 no Chile e no Brasil está em foco. Quanto à estrutura do artigo, obedece à seguinte ordem: primeiro, iremos apresentar um panorama das políticas públicas de formação docente na América Latina dos últimos 30 anos. Segundo, iremos abordar as recomendações comuns elaboradas por organismos internacionais. Terceiro, iremos descrever os sistemas de avaliação dos docentes de rede pública no Brasil e no Chile. Por fim, iremos comparar esses sistemas do ponto de vista de suas benesses para a formação docente continuada. Como resultados, sugerimos uma revisão das diretrizes latino-americanas de avaliação do trabalho docente com uso de tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chaves: Políticas públicas. Formação docente. Educação na América Latina. Avaliação docente. Chile e Brasil.

Abstract

In this article, the teacher evaluation established from the 1990s in Chile and Brazil is in focus. It is organized in the following order: first, we will present an overview of the public policy of teacher training in Latin America over the last 30 years. Second, we will address the common recommendations made by international organizations. Third, we will describe the evaluation systems of public teachers in Brazil and Chile. Finally, we will compare these systems from the point of view of their blessings for continued teacher training. As a result, we suggest a review of Latin American guidelines for evaluation of teaching with the use of information and communication technologies.

keywords: Public policies. Teacher continuing education. Latin America education. Teacher evaluation. Chile and Brazil.

¹ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: brunamarinorodrigues@gmail.com

² Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista, pós-doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora adjunta de História Moderna e Contemporânea na Universidade Estadual de Londrina.

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado. University Of North Carolina At Chapel Hill, UNC, Estados Unidos. Diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Introdução

A América Latina, desde a década de 1990, com o fim das ditaduras militares, vivencia um processo de intensos debates sobre as políticas públicas voltadas para a educação. Órgãos internacionais se propõem a liderar a construção de uma sociedade democrática, pautando a agenda política dos Estados para promover uma melhoria no sistema de ensino. Afixadas as metas, passa-se a avaliar quais as condições docentes para atingi-las. Destarte, as avaliações do trabalho docente ocuparam espaço central nessa pauta, pois contribuíram para uma atualização da identidade das pessoas na carreira, bem como para o estabelecimento de novas estratégias governamentais no âmbito da formação docente⁴. Neste sentido, Maria Ligia Prado (2005) salienta empreender um estudo comparativo com os países da América Latina é um desafio, pois a história de cada país latino-americano transcorre no tempo conjuntamente e apresentam características semelhantes, no entanto, a configuração desses fenômenos são singulares referentes às especificidades históricas de cada país. Sendo assim, no rastro desses temas, procuramos chegar à encruzilhada de onde se bifurcam os rumos de Chile e Brasil.

Políticas Públicas e Educação na América Latina: Situando o Tema

Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela constituem o que chamamos

hoje de América Latina. Nesses 20 países estima-se que 569 milhões de pessoas⁵ convivam conforme as mais variadas condições sócio-econômicas, ainda que com um mesmo problema: como conjugar a formação docente à qualidade do ensino público?

Para Beatrice Avalos e Reimers-Villegas (2003) no texto *La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones*, não se deve distinguir formação inicial e formação continuada como se a segunda fosse uma espécie de “reparadora das deficiências” ou “aperfeiçoadora dos conhecimentos” da primeira, mas sim como formações que atendem diferentes tipos de necessidades em diferentes momentos da carreira docente. Paralelamente, se a formação inicial docente passou por um processo de universitarização nos últimos 20 anos, a formação continuada também seguiu esta trilha. Para alguns autores, como Sotomayor e Walker (2009), estudar as reformas ocorridas no seio das instituições formadoras universitárias é analisar o berço de algumas dessas mudanças no campo da formação docente, se não das políticas públicas que orientaram essas transformações.

Para Valverde (2009), na América Latina, avaliar a qualidade da instrução ministrada desde a década de 1970 é um problema ideológico. Inspirados por teorias desenvolvimentistas, segundo Valverde (2009), a maior parte dos países latino-americanos vêem na avaliação uma forma de dominação e/ou imperialismo. Isto porque, fique claro, o problema com as avaliações não se efetiva diretamente na concorrência entre Estados,

⁴ Promover uma revisão da bibliografia especializada no tema implica em revisar tanto obras produzidas por cientistas políticos, quanto pedagogos e historiadores. Nesse artigo partimos da discussão historiográfica que, ancorada em obras como as de Maria Ligia Prado (2005), propõem uma história comparada da América Latina que parta da descrição do específico e siga na direção da comparação do geral, se não das conexões possíveis no panorama de uma América Latina que, no século XX, teve mais dores que compartilhar do que diferenças a reivindicar. Ainda assim, dado o trato com uma história recente, se não do próprio presente (tempo ao qual se dedicaram os historiadores Chaveau e Tétard, (1999), também utilizados como base teórica de nosso artigo), optamos por fazer contrastar, se não construir essa história, partindo de autores considerados, sobretudo no Chile, como os policy makers, ou seja, responsáveis pelas políticas em foco. Essa seleção de autores foi incrementada ao longo da pesquisa de pós-doutoramento efetuada entre 2012 e 2013 na FE/USP, por Maria Renata da Cruz.

⁵ Biblioteca Virtual da América Latina (2011). *Sobre a América Latina* (em português). Biblioteca Virtual da América Latina.

mas por meio de organizações internacionais, como a Comissão Económica para América Latina – CEPAL –, a Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI –, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE – e a UNESCO, que estabelecem os parâmetros de avaliação e padrões de competências e habilidades mínimas mediante documentos próprios, como o texto CEPAL/ UNESCO intitulado “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, de 1992; ou a organização de textos “*Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*”, de 2005 – onde seria estimulada a presença de procedimentos rotineiros de avaliação, a responsabilização dos atores do sistema educativo e a divulgação dos resultados das avaliações para a sociedade como um todo⁶.

De todo modo, o que se questiona é o grau de neutralidade desses organismos, cujo financiamento é oriundo de parcerias com governos nacionais (em que prevalece a regra de que quem mais têm, mais dá) e seus recursos humanos constituídos por pesquisadores egressos de universidades ou centros de investigação localizados nos países de maior destaque econômico no mundo ocidental (especialmente França, Estados Unidos e Inglaterra). Nessa combinação, segundo Valverde (2009) não apenas as metodologias de pesquisa desses países é privilegiada, como a agenda política é definida de acordo com seus interesses.

Na tentativa de cumprir algumas das recomendações presentes em documentos redigidos por organismos internacionais ao longo da década de 1990, muitos países latinoamericanos adotaram a política da descentralização executiva do sistema educacional. Justificável, entre outros

argumentos, pelo respeito à diversidade sócio-cultural dentro de cada país, pela diminuição da burocracia decorrente de sistemas educacionais muito grandes e capilarizados, e pela expectativa de que cada célula do sistema poderia se desenvolver mais e melhor quando capaz de articular os problemas locais ao funcionamento do sistema global. Entretanto, esse importante passo não obedeceu um único modelo:

Winkler (2004), Gropello (1999) e Ornellas (2003) indicam três diferentes modalidades de descentralização: i) descentralizar: implica a delegação, por parte dos ministérios ou secretarias de Educação, de maiores responsabilidades que recaiam sobre os organismos administrativos regionais, (departamentos ou diretorias) ou locais (escolas). [...]; ii) devolução: também chamada de descentralização política. Ocorre mediante a transferência de responsabilidades com ou sem recursos, para outros níveis do governo. [...]; iii) delegação: é um termo relativamente novo na literatura sobre descentralização e se confunde com o que se designava anteriormente como <<autonomia escolar>>, já que consiste na transferência de responsabilidades, recursos, contratação e despesas de pessoal para as escolas ou outra forma de organização individual. Neste caso, a descentralização deveria ser amparada por decretos governamentais ou leis reguladoras para os novos modelos de gestão. (NEUBAUER, SILVEIRA, 2009, p. 92).⁷

De uma maneira ou de outra, a autonomia prevaleceu na maneira de pensar a educação latino-americana na década de 1990. Acreditava-se que a autonomia poderia gerar uma autoimagem positiva para as escolas e também poderia fomentar, ainda que houvesse posições em contrário, maior cooperação da comunidade envolvida com a escola (pais, vizinhos, etc). Para Rose Neubauer e Ghislene Trigo Silveira (2009), a disseminação do conceito de autonomia só foi possível pela revitalização do conceito *profissional* docente, ao

⁶ Essas recomendações se fazem presentes desde a década de 1970, quando o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento - determinava a diferenciação institucional, a diversificação de financiamento e a qualificação do sistema como diretrizes a serem seguidas pelos seus credores no campo da educação (SGUISSARDI, 1997, p. 6-7) e a OCDE recomendava a formação de professores como meio para atingir tais metas (SCHWARTZMAN, 2007, p. 15).

⁷ Tradução livre das autoras, versão original em: Neubauer e Silveira (2009, p. 92).

que corresponderam inúmeros quadros de formação desse profissional, distinguindo os professores segundo tipos de experiência, escolarização, etapa de vida profissional, entre outros aspectos.

Tarefa árdua, dado que, em 1990, segundo Vaillant (2009, p. 136), 68% dos professores peruanos, 40% dos brasileiros, 36% dos uruguaios e 47,5% dos argentinos afirmaram que gostariam de deixar a docência. Tamanha dissidência redobrou o interesse no perfil do docente nos países da América Latina por parte de organismos como a OCDE. Os dados, por sua vez, não contribuíram para o estabelecimento de uma tipologia simples: no Brasil há mais de 3 milhões de docentes, na Argentina, cerca de 800 mil. Enquanto no Uruguai e no Chile a média de idade do professor era de 40 anos, no Brasil e na Venezuela era de 26 anos. Quanto aos salários, Chile e El Salvador estão no topo. Argentina, Brasil, Colômbia, Honduras e Uruguai encontram-se num nível intermediário. Nicarágua e República Dominicana têm os salários mais baixos. A escolarização desses professores latinoamericanos era de 12 anos – enquanto que em países como Estados Unidos e Inglaterra girava em torno de 16 anos no início dos anos 2000. Entre outros fatores, tais diferenças decorrem das concepções distintas e polêmicas sobre a formação docente.

Como é sabido, desde o início do século XX alguns governos latino-americanos se esforçaram por situar a formação dos docentes da escola básica, ou seja, aquela responsável pelos primeiros anos de escolarização, nas universidades. Antes ligada a secretarias ministeriais e a cursos de magistério não raramente religiosos, a formação docente ocorria, muitas vezes, em meio ao próprio cotidiano escolar, aonde se situavam estes centros de formação (COX; GYSLING, 2009). Nas universidades, a formação docente obedeceu à regras acadêmicas, se não científicas, supostamente universais e guiadas pela manutenção da autonomia – conquistada e mantida a duras penas em meio a uma sucessão de ditaduras militares. Neste ensejo, políticas específicas muitas vezes se desviaram da condução estatal, à quem era

conferida a coesão do sistema público de ensino, o que, num país que adotou o neoliberalismo como bandeira e conduta, tal como o Chile, implicou na multiplicação de currículos, métodos, preços e tipos de docentes no Mercado.

De acordo com Maria das Graças M. Ribeiro (2000, p. 59-60) no caso Chileno com o golpe do general Pinochet em 1973 teve início a primeira experiência neoliberal no mundo contemporâneo. Assim, a política econômica adotada priorizou a desregulamentação da economia, a liberação dos preços e o congelamento dos salários o que acentuou o processo de desindustrialização do país levando o país na década de 1980 a sua maior crise econômica. Desse modo, deve-se destacar que enquanto o Brasil entrava a partir dos anos 1980 nos preceitos da política neoliberal, o Chile já era referenciado nos anos 1990 como exemplo a ser seguido pelos países da América Latina. Com isso, o sistema de educação chileno foi adotado como referencia para reformas educacionais recomendados por organismos internacionais como Banco Mundial, um dos principais representantes do capital financeiro internacional durante os anos 1990.

Neste impasse, Beatrice Ávalos (2006) assinalou o desenvolvimento de parâmetros de qualidade estatais, agências de acreditação e programas especiais de avaliação e acompanhamento como importantes dispositivos para zelar pela qualidade da formação docente. Sobre a origem desses dispositivos nos organismos internacionais, passaremos a tratar.

Dos Organismos Internacionais e suas Recomendações Comuns

Como líderes do processo de reformas educacionais dos anos 1990 na América Latina figuram: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial,

a OEI (Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura), e a PREAL. (Programa de Promoção da Reforma Educativa em América Latina)⁸.

São considerados marcos dessas reformas, entre outros, os documentos produzidos: na I Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990; no Promedlac IV, em 1991, em Quito; na 24ª Reunião da CEPAL, em 1992, no Chile; no Promedlac V, em Santiago, em 1993; e no Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo, realizado pela UNESCO, em 1993, no Chile. Em algumas oportunidades, esses organismos reúnem forças em prol de publicações conjuntas tais como o documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado em parceria com a UNESCO/CEPAL em 1992, ou *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, de 2005, onde a avaliação docente e a responsabilização docente pelo resultado de seu trabalho estiveram em foco.

Em relatório acerca do papel dos organismos internacionais nos sistemas educacionais públicos da América Latina, a agência de pesquisa McKinsey & COMPANY (2011) assinalou o espírito pelo qual as recomendações internacionais foram feitas: “o contexto do sistema pode não determinar o que precisa ser feito, isto sim, como deve ser feito” (MCKINSEY & COMPANY, 2011, p. 3). Mas também ressaltou que em sendo múltiplas as agências, múltiplas foram as agendas.

A tônica da PREAL, por exemplo, para Marcela Gajardo (2003) foi:

a) Conceder maior prioridade a educação na agenda política dos países e buscar consensos amplos entre os diferentes atores sociais para levar a cabo as reformas; b) Melhorar a equidade promovendo uma educação sensível às diferenças e que advogue em favor dos mais pobres e vulneráveis; c) Melhorar a qualidade do ensino, exigências em focalizar a atenção nos resultados da aprendizagem; d) Descentralizar e reorganizar a gestão educativa e oferecer mais autonomia às escolas, em todos os níveis básicos do ensino; e) Fortalecer a instituição escolar para oferecer melhor capacidade de operação e maior responsabilidade por seus resultados diante dos estudantes. Pais e comunidade em geral; f) Abrir a instituição escolar às demandas da sociedade e interconectá-la com outros âmbitos ou campos institucionais, públicos e privados; g) Investir mais, administrar melhor e aprovar modelos de designação de recursos vinculados a resultados; h) Formar melhores professores, eliminar a burocracia e melhorar a orientação dos processos educativos, além, fortalecer a capacidade de gestão dos diretores da escola; i) Formar para o trabalho e incorporar tecnologias de ponta nas escolas (GAJARDO; PURYEAR, 2003, p. 37)⁹.

No Banco Mundial, além dos objetivos terem sido distintos, eles mudaram internamente com o tempo:

As prioridades do BID para a educação são semelhantes a do Banco Mundial, que passaram a dar maior ênfase na construção e infraestrutura de locais para produção de textos e materiais, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo, para ao longo da década de noventa, mover-se nestas dimensões na estrutura institucional e nos mecanismos de incentivos para atacar os sintomas de deterioramento educativo na região. Um ingrediente chave nestes esforços de reforma, foi a prioridade destinada à educação básica, primária e secundária; a novos mecanismos de financiamento, a diversificação da educação secundária e pós-secundária, um maior gasto público com o cuidado da infância, a educação pré-escolar e os programas para os adolescentes fora da escola. Entre as medidas para melhorar a qualidade, equidade e eficiência do sistema nos níveis básicos se propõe: I) oferecer maior autonomia administrativa para as escolas pequenas; II) colocar maior ênfase no rendimento dos professores e em suas

⁸ Surgida em 1997, subordinada à UNESCO, com a finalidade de dar continuidade à um projeto iniciado em 1980, a PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe), a PREAL tem como propósito principal promover debates sobre políticas educacionais e reformas educativas para melhoria de suas qualidades, eficiência dos sistemas educativos e o fortalecimento de iniciativas de inovações. Projeto conjunto do Diálogo Interamericano - sediado em Washington (EUA) e da Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), com sede em Santiago (Chile), em seu âmbito foram produzidos e agrupados documentos relativos aos indicadores de acesso e rendimento dos sistemas educativos na América Latina.

⁹ Tradução livre das autoras, ver versão original em: (GAJARDO; PURYEAR, 2003).

responsabilidades pelos resultados; III) um novo papel para o centro do sistema (regulação e fornecimento de informação pública/desenho e execução de políticas/coordenação e supervisão de provas de rendimento), e IV) desenho de novos mecanismos para a competência entre escolas públicas e privadas apoiada por um sistema de informação para as comunidades e os pais e família sobre o rendimento e as finanças dos estabelecimentos (N. Birdsall:1996). (GAJARDO, PURYEAR, 2003, p. 43).¹⁰

Na UNESCO, se propunha:

A) Profissionalizar os educadores e ampliar sua visão; B) Fomentar o desenvolvimento de uma imagem social positiva da carreira docente, para tanto, devem ser adotadas medidas para melhorar sua situação de trabalho. O aumento do salário deve estar diretamente vinculado com sua formação permanente e seu desempenho. C) Desenvolver planos de formação de longo prazo dirigidos aos docentes em serviço. Recomenda-se uma formação orientada ao conjunto da escola conforme as necessidades do projeto pedagógico. D) Melhorar as práticas de contratação dos docentes e adotar critérios integrais de certificação, que levem em consideração as novas exigências profissionais e as qualidades pessoais necessárias que todo docente deve ter para enfrentar os desafios da transformação educativa (OREAL/UNESCO, 1996 apud RODRIGUEZ, 2006).

Em todos os países latino-americanos houve ainda influências pontuais de organismos internacionais específicos, se não de esforços locais que tiveram como espelho experiências internacionais. Tal é o caso do projeto *Enseña Chile* que, inspirado no norteamericano *Teach for America*, “recruta, seleciona, capacita e acompanha” universitários dispostos a lecionarem em escolas públicas que atendem discentes de baixa renda (JURADO, 2010, p. 14). Reunindo e fomentando esforços como este, organismos internacionais se acreditaram, assim como a UNESCO, na condição de liderar “uma reforma sistêmica na educação daria aos diferentes países condições para enfrentar, com equidade, os desafios de uma nova ordem econômica mundial” (KRAWCZYK, VIEIRA, 2008, p. 16).

Segundo Nora Krawczyk e Vera Lucia Vieira (2006), portanto, cada país latinoamericano absorveu as recomendações conforme sua história. No Chile, em 1990, já havia um Estado mínimo suficiente e, assim, não foi necessária uma reestruturação do Estado, como aconteceu no Brasil. Desse modo, o Chile pôde se focar desde o início na expansão do nível médio, ao contrário do Brasil, que ainda tinha o compromisso da universalização do ensino fundamental.

Segundo Krawczyk e Vieira, Brasil, Chile, Argentina e México estabeleceram um novo conservadorismo, configurado pela expansão do ensino, desregulação do trabalho docente e a reconfiguração das responsabilidades no âmbito educacional. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 694). Enquanto o Chile adotou um sistema neoliberal com grande participação da iniciativa privada, o Brasil manteve e ampliou a rede de escolas públicas com financiamento do Estado. Porém, ambos mantiveram num nível “macro” a coordenação do processo.

Na aurora da década de 1970, o Chile diversificou o rol de instituições e modalidades de financiamento da formação universitária. Em 1980, responsabilizou o mercado pela regulamentação do sistema educacional. Em 1990, universalizou o terceiro grau para docentes e, nos anos 2000, focou boa parte do investimento público na formação continuada de docentes com uso de novas tecnologias de informação e comunicação. No Brasil, a década de 1970 foi marcada pelas reformas universitárias que mantiveram a concentração, no Estado, da liderança de uma formação docente. Em 1980, a graduação presencial em ensino superior competia com cursos normais na formação da área. Em 1990, se admitiu a diversificação das instituições envolvidas no ensino superior, multiplicando-se os programas especiais para aceleração da formação docente, mas somente nos anos 2000 é que a universalização do ensino superior seria efetivada.

¹⁰ Tradução livre das autoras, versão original em: (GAJARDO; PURYEAR, 2003).

Segundo Marcela Gajardo (2003), se na década de 1990 a tônica das recomendações desses organismos internacionais para a América Latina era a redemocratização do ensino e sua universalização, uma vez que se entendia que os “países da região estavam integrados [...] a uma nova ordem econômica mundial, sobre a base de um modelo baseado em economias nacionais abertas, competência internacional, a investimento estrangeiro e inovação tecnológica.” (GAJARDO; PURYEAR, 2003, p. 35)¹¹. Nos anos 2000, o respeito à diversidade e a descentralização dos sistemas se sobressaiu, tal como se pode notar na “*Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe*”, publicada em 2011 pela oficina chilena da Unesco.

Para Gajardo (2003), a manutenção de certos programas e políticas públicas durante a década de 1990 considerava que o capital econômico investido na formação docente gerava um capital cultural que não se convertia em capital social imediatamente ou, pelo menos, durante o mandato daqueles que governavam/fomentavam tais pesquisas. Neste quadro, o principal beneficiário do capital cultural docente, o discente, não reconhecia os elementos propulsores de sua condição econômica porque em 5 anos, tempo médio de duração de um programa, ela ainda não era notável em sua vida profissional (GAJARDO; PURYEAR, 2003, p. 35). Ainda que este argumento fosse consistente, para a pesquisadora da PREAL, não havia matéria suficiente para a compreensão das políticas públicas de formação docente latino-americanas.

Mais estáveis política e economicamente e investindo em programas estruturais, assim como experimentais, os países da América Latina são hoje orientados a apostar no reconhecimento da diversidade, investindo em uma autonomia capilarizada da gestão pública, bem como no fomento à pesquisas acadêmicas acerca dessas

políticas públicas. Além disso, recentemente, a maior parte dos organismos internacionais enfatiza a formação inicial docente e propõe ampliação e descentralização desse incremento na formação. Nessa *Nova Agenda de Políticas Públicas Docentes na América Latina e Caribe*, uma visão sistêmica das reformas educacionais é privilegiada em prol de maior articulação dos sistemas de educação e otimização dos empenhos dos estados na área, possibilitando interconexões com outros campos sócio-culturais. Esses indicativos, contudo, só foram possíveis após amplo movimento de avaliação do trabalho e dos conhecimentos docentes nas duas últimas décadas (UNESCO/OREALC, 2012).

Vejamos, pois, como se deram e com quais conclusões se apresentaram as avaliações docentes e as principais coordenadas de normatização das mais recentes reformas educacionais no Brasil e no Chile.

Da Avaliação Docente no Chile

Uma vez graduado, a primeira avaliação a que um professor chileno se submete é a de ingresso na carreira. Quando a escola é pública ou subvencionada, esse professor se submete, mediante chamada anual, seus conhecimentos a uma banca composta pelo diretor do *Departamento de Administración de Educación Municipal* ou da *Corporación Municipal Educacional* correspondente, por um funcionário público designado pelo *Departamento Provincial de Educación*, que atue como ministro de fé; por um docente eleito por sorteio entre os pares da especialidade da vaga peliteada; e, finalmente, pelo diretor do estabelecimento aonde espera trabalhar (LOUZANO; MORDUCHOWICZ, 2011, p. 9).

Empossado, esse professor deve realizar, pelo menos, a 4 tipos de avaliações logo nos primeiros anos de sua carreira. A primeira, é a *Asignación*

¹¹ Tradução livre das autoras, ver versão original em: (GAJARDO, M.; PURYEAR, 2003).

a la excelência pedagógica, que em 2007 ainda se encontrava em fase de desenvolvimento. A segunda, estabelecida em 1996, é coletiva e diz respeito ao *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED)*¹². A terceira, vigente deste 2003, é a *Evaluación del desempeño Docente*, relativa ao *Sistema de aseguramiento de la calidad (SACGE)*. A última, o *Asignación Variable por Desempeño Individual*, é a única que tem impacto direto sobre seu salário. Ainda assim, há extratos profissionais e institucionais que se submetem a diferentes tipos de avaliação.

Estas avaliações foram revisadas no âmbito da *Ley General de Educación*, aprovada em 2009, aonde se cria um *Nuevo marco institucional*, separando a avaliação do ministério e alocando-a na *Agencia de Calidad de la Educación externa*. Com esta medida se acreditava poder mensurar os logros educacionais de maneira mais fidedigna e isenta. Ainda assim, se critica a falta de correlação entre a avaliação e os novos currículos propostos pelo governo chileno (VALVERDE, 2009, p. 78).

Para os chilenos, a complexa teia avaliativa serve para que se possa acompanhar o docente desde o início até o final de sua carreira, estando este em exercício nas mais diversas funções dentro do universo escolar (SOTOMAYOR; WALKER, 2009, p. 57). Ainda assim, as avaliações são interdependentes, por exemplo, para submeter-se à prova AVDI, o docente deve ter alcançado os níveis de competência destacada na SNED. Paralelamente, os discentes e a escola como um todo também são avaliados e desta avaliação se pode depreender impactos de financiamento escolar: apenas uma boa pontuação no SIMCE (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*), sistema de avaliação da infra-

estrutura escolar x notas de alunos em provas de conhecimentos gerais e específicos, garante a *Subvención por Desempeño de Excelencia*, recurso financeiro direto na escola.

Não obstante, vale destacar que um sistema de supervisão acompanha esse sistema de avaliação e que, no Chile, esse acompanhamento é focalizado, atingindo apenas 20% do universo local. A respeito dessa dicotomia, Gustavo Ianes (2009) destaca: “ou seja, o Estado nacional não tem nenhum tipo de intervenção direta sobre mais de dois terços das escolas”. (IAIES; DELICH, 2009, p. 218)¹³. Esta opção, todavia, justifica-se num discurso acerca da eficiência no gasto de recursos públicos construído com o apoio de referências e parâmetros elaborados por organismos internacionais.

É justamente neste ponto em que avaliação docente e organismos internacionais se encontram: estes dão legitimidade àqueles. Na medida em que os organismos internacionais criam parâmetros comuns de avaliação, na década de 1990 que, não podemos nos esquecer, é herdeira das ditaduras militares, se estabelece a expectativa de uma garantia de isenção política das regras no que diz respeito ao favorecimento e/ou ao prejuízo dos professores avaliados. Neste sentido, Krawczyk e Vieira (2006) não se enganam ao assinalar que, com o passar do tempo, essas recomendações vão sendo absorvidas pelos estados latinoamericanos que passam a gerar suas próprias regras.

Pioneiro nessas regras, o Chile estabelece, desde meados de 1995 seus próprios padrões de competência e estándares de qualidade, capacidade que, acreditamos, só foi possível mediante a realização de uma série de avaliações e a sistematização dos dados aí obtidos, no que

¹² Outros autores discordam da data fornecida por Lorena Meckes, coordenadora nacional do SIMCE e assinalam o início do SNED em 2004: “Desde 2004 existe el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Consiste en una evaluación obligatoria cada cuatro años. Se basa en estándares nacionales presentes en el Marco de La Buena Enseñanza (MBE) (se sigue el Decreto N° 192/04 y las Leyes N° 19.961, N° 19.997 y N° 20.158)”. (LOUZANO; MORDUCHOWICZ, 2011, p. 9).

¹³ Tradução livre das autoras, ver versão original em: (IAIES; DELICH, 2009).

a focalização de grupos muito contribuiu para a agilidade do processo e dos sucessos alcançados¹⁴.

Em “*La evaluación docente en Chile*” (MANZI; YULAN SUN, 2011) buscou-se refletir sobre as políticas públicas educacionais de avaliação docente implantadas no Chile no começo dos anos 2000 e especialmente a *Evaluación del desempeño Docente* desde um ponto de vista muito privilegiado: o de gestores de políticas públicas. Para tal, os autores, também professores da Universidade Católica de Santiago contratados como consultores para a área de avaliação docente, descreveram um cenário em que a sociedade da informação se consolidou e deu lugar a uma sociedade do conhecimento.

Em “*La evaluación docente en Chile*” (MANZI; YULAN SUN, 2011) buscou-se refletir sobre as políticas públicas educacionais de avaliação docente implantadas no Chile no começo dos anos 2000 e especialmente a *Evaluación del desempeño Docente* desde um ponto de vista muito privilegiado: o de gestores de políticas públicas. Para tal, os autores, também professores da Universidade Católica de Santiago contratados como consultores para a área de avaliação docente, descreveram um cenário em que a sociedade da informação se consolidou e deu lugar a uma sociedade do conhecimento.

Nesse panorama, segundo os autores, o Chile se destacou como um dos países da América Latina que viveu esse processo com acentuadas características neoliberais. Em 1991, como já se sabe, a reformulação do Estado Docente se tornou um marco do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da carreira docente, o qual estabelece normas, deveres, obrigações, aperfeiçoamentos, e ressalta

a importância do desempenho do docente por meio de uma avaliação por qualificações procedimentais e formação contínua.

Para Manzi e Yulan Sun (2011), com o fortalecimento da profissão e motivados pelas reformas educacionais promovidas pelos governos que atuaram desde a década de 90, se não pela descriminalização da ação sindical, os docentes se organizaram em torno de um grêmio favorecendo a convergência de interesses comuns. Assim desenvolve-se um diálogo entre o Ministério da Educação e o Colégio de Professores, para uma melhor remuneração salarial e melhoramento da condição docente. Portanto, se estabelece um consenso entre as partes no qual se prioriza a criação de uma política pública de avaliação docente, e desse acordo se estabelece a criação do comitê técnico tripartido aonde se tem como prioridade, em conjunto com o Colégio de Professores, com a Associação Chilena de Municipalidades e com o Ministério da Educação, a construção de parâmetros básicos de qualidade de atuação docente para instalar um sistema de avaliação formativo sobre o desempenho docente.

Surgem, também, marcos que consolidam a estrutura do sistema de avaliação, como a criação do *Marco para La Buena Enseñanza*, resultado da criação de “estandares”, ou seja, parâmetros que se caracterizam pelas competências a serem desenvolvidas pelo docente em sala de aula. Um exemplo desse esforço foi o seminário internacional sobre profissionalismo docente organizado pelo Ministério da Educação, que teve como objetivo a mobilização de vários setores da sociedade e principalmente daqueles que atuavam nos setores da educação para implementação e apoio do

¹⁴ Maria Inês Bastos (2010), consultora UNESCO, explica a importância desses parâmetros locais com as seguintes ideias: “Nas palavras de Morra e Haltenhoff (2008, p. 17), por exemplo, os padrões são a expressão operacional do estado da arte em uma determinada matéria, no caso, o uso pedagógico das TIC e, portanto, dependem de nosso conhecimento e das práticas correntes de uso educativo das TIC. A existência de padrões de competência permite identificar à medida que os docentes e suas escolas se aproximam – ou se afastam – desse estado desejado. Os padrões são sempre associados a indicadores que são elementos observáveis do comportamento dos docentes em sua prática profissional e que demonstram a presença de determinada competência. De fato, os indicadores são elaborados como tarefas que o docente em exercício é capaz de executar para demonstrar seu domínio no exercício profissional Salvat e Miranda (2008)” (apud BASTOS, 2010, p. 42).

sistema de avaliação. Outro exemplo foram as *missões (passantias)* de estudo que tiveram como propósito a análise de sistemas de avaliação docente em outros países como Irlanda, Escócia e Cuba, proporcionando a possibilidade de conhecer os contextos locais de desenvolvimento da avaliação docente e contribuindo para estabelecimento da avaliação docente no Chile.

Destarte, mediante pesquisa de amostragem, é que, conforme Manzi e Yulan Sun (2011), quatro instrumentos de análise, foram utilizados seguindo quatro níveis de desempenho profissional: destacado, competente, básico e insatisfatório. O primeiro instrumento de análise é a Auto-Avaliação que tem como função a reflexão do docente sobre sua prática pedagógica. O segundo é o Informe e Referências de Terceiros que se caracteriza por uma pauta que deve ser completada pelo diretor e chefe da unidade profissional (CTP). O terceiro é a Avaliação Por Par, quando o docente submete seu trabalho, configurado pelas demais etapas do processo, à análise de colegas de profissão do mesmo nível. E por fim o Portfólio de Desempenho Pedagógico, que é o elemento mais importante da avaliação docente no Chile, pois é uma evidência das principais práticas do docente em aula. Esse portfólio é caracterizado por produtos padronizados das melhores práticas de desempenho do docente, com apresentação de textos com distintos aspectos da sua prática, e um registro audiovisual da aula.

A avaliação docente realizada no âmbito do *Sistema de Evaluación del Desempeño Docente* proporciona, para Manzi e Yulan Sun (2011), uma auto-reflexão do exercício profissional docente, permitindo a ampliação ou profundização da consciência de uma “classe” docente. A retro-alimentação dessa avaliação significa a implantação de novas ideias e metodologias docentes no seu trabalho em sala de aula. Destarte, o modelo de avaliação docente no Chile se efetiva como uma política pública educacional integral e complexa, sendo coordenada pelo Ministério da Educação através do Centro de Perfeccionamiento, Experimentacion e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Espera-se que o sistema de avaliação docente seja universalmente obrigatório na próxima década, atingindo 70.000 docentes. Desde 2003, o sistema é constantemente atualizado, incorporando elementos como a realização da avaliação para os docentes a cada dois anos, pretendendo com essa medida dar credibilidade e transparência à validação da avaliação aos docentes e a sociedade como um todo.

Segundo Manzi e Yulan Sun (2011), foram realizadas até o momento mais de 80.000 avaliações no Ensino Básico, Educação Média, Educação Infantil e Especial, recolhendo dados que permitem conhecer o trabalho dos docentes e analisar as debilidades das áreas de ensino, e, com isso fortalecer a profissão docente e criar condições para a melhoria da qualidade do sistema educacional no Chile.

Da Avaliação Docente no Brasil

No Brasil, a preocupação com a qualidade do ensino superior e formação docente nas Universidades passa pela constatação de um modelo misto de desenvolvimento científico e tecnológico em que a produção do conhecimento e sua aplicação são diferenciadas. Graças a essa distinção, segundo Fernanda Sobral (2009), a avaliação docente é complexificada, uma vez que a fusão entre conhecimento e prática é uma das características dessa profissão. No rumo da avaliação daqueles que são considerados produtores de conhecimento, podemos citar os casos do CONAES/SINAES, da CAPES e do CNPq.

Em 2004, com a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação procura desenvolver ferramentas de análise da bagagem de estudantes brasileiros. No âmbito da pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se destaca como instituição renomada e líder em processos avaliativos por pares. No

entanto, segundo Sobral (2009) os métodos de avaliação acabam priorizando o mérito acadêmico, baseado na produtividade de pesquisa e internacionalização do conhecimento, sem avaliar a competência docente em sala de aula.

Há, ainda, uma grande preocupação com as inovações científicas e tecnológicas no Brasil, e a criação pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) de um Plano de Ação da Ciência e Tecnologia que estabelece metas para a consolidação de um sistema nacional, com o fortalecimento da pesquisa em áreas de desenvolvimento no país, e que busca a inserção da ciência e tecnologia nas escolas como uma maneira de incrementar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desta maneira, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) realiza os financiamentos em várias áreas do conhecimento científico e tecnológico para fomentar o desenvolvimento de pesquisas.

No sentido de avaliar a aplicação do conhecimento, podemos dizer que a promulgação, em 1996, da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) implantada a partir de 2002, contribuiu muito para traçar diagnósticos e prognósticos mais homogêneos, se não seriados e, portanto, comparáveis. A lei previa uma alteração na estrutura curricular dos cursos de formação de professores e a regulação dos recursos destinados aos docentes da educação fundamental no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), que visava assegurar cursos de formação continuada para garantir a qualidade do ensino, entre outras atividades. Somados a essa iniciativa estão o Plano Nacional de Educação (PNE), aonde foram estabelecidas metas para a instrução nacional; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o FUNDEF; e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que prevê uma maior autonomia para os entes federados, estaduais e municipais para ações de integração para um melhor diagnóstico da qualidade da educação

que está em desenvolvimento. Todas essas medidas contribuíram para que as atividades docentes fossem cada vez mais registradas, todavia, não se converteram numa política comum ou orientada de avaliação docente, que continuou a ser mensurada de acordo com as notas dos discentes em avaliações nacionais de encerramento de ciclos.

Em geral, a instituição é avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os programas são avaliados pela CAPES, os alunos no Exames Nacional do Ensino Médio (ENEM), as escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mas para os professores ainda não há uma proposta concreta e única de avaliação. Em alguns estados, como Mato Grosso ou Paraná, o cumprimento de determinados programas vale como aperfeiçoamento e legitimação do aumento do salário docente. Em outros, como São Paulo, as notas dos discentes em avaliações federais representam um tipo de avaliação do trabalho docente e se materializam no aumento ou não de seus honorários. Ainda assim, o trabalho docente padece de uma maior valorização social e econômica por parte da sociedade.

Avaliar Docentes no Chile e no Brasil: Distâncias e Proximidades

Especialmente focados nos sistemas de avaliação docente do Chile e do Brasil, podemos notar que o sistema de avaliação no Chile se dá a partir de “estandares” com instrumentos que compõem um processo (avaliação individual, avaliação por pares, prova de conhecimentos, portfólio de aula). Ao mesmo tempo em que são construídos critérios de avaliação, são também estabelecidos parâmetros de qualidade a serem perseguidos. O docente é avaliado de acordo com sua proximidade em relação a esse nível de qualidade esperado e quando não logra melhorar seu desempenho no terceiro processo avaliativo a que, eletivamente, se submete, perde o cargo.

No Brasil, a avaliação docente se dilui no grau de reconhecimento docente no mercado editorial acadêmico, nos êxitos discentes em avaliações de múltipla escolha ou, ainda, na infraestrutura da instituição em que atua este docente. Ainda que se verifique a importância desses elementos, é mister reconhecer que as práticas educacionais docentes não são objeto de análise nas avaliações docentes ou, ainda, que não há uma avaliação docente propriamente dita no Brasil. Assim como no Chile, naquelas instituições em que os discentes apresentam bom desempenho em provas nacionais/internacionais, subentende-se um bom trabalho docente e se remunera os docentes por isso. No Brasil, entretanto, não há punições para o que se considera um mau desempenho docente – isto porque não há um “estandar” que indique o que é ser um bom docente, ainda que o sentimento de missão e o sucesso discente em provas coletivas sejam indicadores comuns para tal reputação.

Como se pode notar, no Chile a avaliação por pares indica que apenas docentes podem reconhecer bons docentes. No Brasil, a sociedade civil, representada pelos analistas de ciência e tecnologia de órgãos como INEP, CNPq e CAPES, entre outros, opinam no talhe profissional. A existência de parâmetros de qualidade contribui, de um modo ou de outro, para o desenvolvimento e o prestígio de uma identidade profissional considerada necessária para o bom termo das práticas laborais.

O sistema de avaliação docente e de qualidade de ensino no Chile se apresenta por uma pesquisa de amostragem e no qual evidenciam as principais práticas docentes. Um dos pontos importantes a se destacar é a integração de profissionais docentes e governo para que através do diálogo pudesse se construir um sistema de avaliação eficaz. De maneira correlata, assim como se procura uma eficiência no sistema de ensino, também se espera construir um sistema eficiente de avaliação – questão nem sempre em pauta no Brasil.

A construção de marcos regulatórios, como o Marco para la Buena Enseñanza no Chile que estabelece um sistema de avaliação docente cria uma cultura de auto-reflexão das práticas de ensino dando melhores condições à valorização da profissão docente. Todavia, como a primavera chilena não nos deixa esquecer, isto não é suficiente para o reconhecimento do trabalho docente ou, ainda, para um bom termo na instrução pública de qualidade na América Latina.

Além de uma cultura avaliativa auto-reflexiva e, por conseguinte, propícia ao incremento de uma identidade laboral docente, o estabelecimento de uma agenda comum é considerado capaz de favorecer a qualidade da instrução nacional. Isto, nos explicam Cox e Schwartzman (2011), porque sistemas educacionais integrados (do ponto de vista dos currículos, formação docente, arquitetura escolar, etc) sintonizam nas diferentes regiões de países como Chile e Brasil – aliás, seus países de origem, respectivamente –, uma noção comum do que seja seu país, seus problemas e possíveis soluções, ou seja, promove a circulação de um vocabulário e de determinadas idéias comuns a partir das quais se pode otimizar uma sociabilidade que serve de meio condutor para o incremento local.

Nessa nova agenda, a ênfase na responsabilização do setor público pela qualidade do sistema educacional se dissipa entre critérios de avaliação da capacidade e desempenho dos docentes e dirigentes das escolas (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 24). Entre os desafios pendentes: a) o reconhecimento e a integração de escalas de poder dentro do sistema escolar; b) a elaboração de análises estatísticas sistemáticas de experiências bem sucedidas; c) o fornecimentos dos meios para uma boa educação, com o uso das TIC's e a renovação dos livros didáticos; d) a responsabilização das escolas e seus atores pelos resultados de avaliação (autonomia de proposição, execução e recepção avaliativa) (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 25).

Considerações Finais

A partir da década de 90 e das reformas educacionais ocorridas na América Latina em face de um novo cenário político-econômico, tentamos estabelecer uma comparação entre o Brasil e Chile. Essa comparação teve início nas diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, passou pelos sistemas de avaliação docente e seus modos de regulamentação e culminou no debate sobre a identidade docente e a nova agenda da reforma educacional nesses dois países.

Nesta breve comparação entre Brasil e Chile podemos notar quantas diferenças e semelhanças há entre esses países. Mais do que certezas construímos dúvidas e nos aproximamos de vizinhos tão poucas vezes estudados. Neste processo reflexivo também nos aproximamos da nossa própria cultura, da nossa própria profissão, suas dificuldades, tendências e agenda. Ao apresentarmos esse texto quisemos menos impulsionar nossa carreira acadêmica do que robustecer nossa consciência docente.

Referências

AVALOS, B.; REIMERS-VILLEGAS, E. *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Ciudad de México: SEP, 2003. (Cuadernos de Discusión, 2).

BASTOS, M. I. *O impacto das TICs na educação: o desenvolvimento de competências em TIC para a educação na formação de docentes na América Latina*. Brasília: UNESCO, 2010.

COX, C.; GYSLING, J. *La formación del profesorado en Chile, 1842-198*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2009.

GAJARDO, M.; PURYEAR, J. M. *Formas y reformas de la educación en América Latina: programa de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: LOM, 2003.

IAIES, G.; DELICH, A. A reconstrução do 'comum' nos Estados Nacionais do século XXI". In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda Latino-Americana*. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

JURADO, M. C. *Revolución en la sala de clases: historias de la primera generación*. Santiago de Chile: Enseña Chile, 2010.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673- 704, 2006.

LOUZANO, P.; MORDUCHOWICZ, A. *Formación docente en Chile*. Santiago: PREAL, 2011. (Documentos de Preal, n. 57).

MANZI, J. G.; YULAN SUN, R. G. *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Mineduc, 2011.

MECKES, L. Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, v. 40, n. 1, p. 351-371, 2007.

MCKINSEY & COMPANY. *Como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* 2011. Disponível em: <http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.pdf>. Acesso: 15 nov. 2015.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos seguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda Latino-Americana*. Rio de Janeiro: Campus, 2009. p. 92.

PRADO, M. L. Repensando a história comparada na América Latina. *Revista de História: FFLCH/USP*, São Paulo, v. 153, p. 11-33, 2005.

RIBEIRO, M. G. Políticas para a educação superior no Cone Sul: do autoritarismo ao neoliberalismo. *Revista Pro-Posições*, Campinas, n. 3, p. 55-65, 2000.

RODRÍGUEZ, M. V. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/516MargaritaVictoria.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda Latino-Americana*. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

SGUISSARDI, V. *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SOBRAL, F. F. Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 227-241, 2009.

SOTOMAYOR, C.; WALKER, H. Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas. En: SOTOMAYOR, C.; WALKER, H. (Ed.). *Formación continua de profesores; cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar? experiencias, propuestas*. Santiago: Editorial Universitaria, 2009.

TÉTARD, P. *Pequena história dos historiadores*. Bauru: EDUSC, 1999.

VAILLANT, D. A Profissão docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Org.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009. p. 125-169.

VALVERDE, G. A. Estándares y evaluación. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago, Chile: Colección Cieplan, 2009.

Recebido em: 2 dez. 2015
Aceito em: 16 jan. 2016.