



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

**REFORMAS EDUCACIONALES Y EVALUACIONES  
DOCENTES: APUNTES SOBRE BRASIL Y CHILE (1990  
– 2010)**

DURAN,M.R.C; RODRIGUES,B.C.M.; BUENO,B.A.O.

## REFORMAS EDUCACIONALES Y EVALUACIONES

### DOCENTES:

### APUNTES SOBRE BRASIL Y CHILE (1990 – 2010)

Belmira Oliveira Bueno  
Universidade de São Paulo (USP)  
[bbueno@usp.br](mailto:bbueno@usp.br)

Maria Renata da Cruz Duran  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
[mrcduran@uel.br](mailto:mrcduran@uel.br)

Bruna Carolina Marino Rodrigues  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
[bru\\_naa18@hotmail.com](mailto:bru_naa18@hotmail.com)

**Resumen:** Se pretende comparar modelos de formación docente en Chile, Brasil, Argentina y México a partir de la década de 1990. El foco es la evaluación docente establecida a partir de la década de los 90 en Chile y en Brasil. Su presentación obedece al siguiente orden: primero presentase un panorama de las políticas públicas de formación docente en América Latina en los últimos 30 años. En seguida, trata de las recomendaciones comúnmente elaboradas por organismos internacionales y de los sistemas de evaluación de los docentes de la red pública en Brasil y en Chile. Por fin, buscarse comparar estos sistemas desde el punto de vista de sus beneficios para la formación docente continuada apuntando para las convergencias y diferencias.<sup>1</sup>

**Abstract:** The proposal of this is to compare models of teacher education in Chile and Brazil, from the 1990s. The focus is on the teacher evaluation established from the 1990s in the two countries. Firstly it presents an overview of public policies on teacher education in Latin America over the last 30 years. Second, it addresses the common recommendations made by international bodies. After that, is described the systems for evaluating teachers in public schools in Brazil and Chile. Finally, it seeks to compare

---

<sup>1</sup> El presente texto fue producido colaborativamente a lo largo de la disciplina “Políticas públicas de formación docente en América Latina y uso de Tecnologías de información y Comunicación”, impartida en el curso de graduación en Historia de la Universidade Estadual de Londrina. Está inserido en el Proyecto Temático FAPESP *Programas Especiales de Formación de Profesores, Educación a Distancia y Escolarización: investigaciones sobre nuevos modelos de formación en servicio* (2008/54746-5), en la Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. También contó con la colaboración de: Danilo Meira Leite (UEL), João Geraldo dos Santos (UEL), Larissa Martins Buono (UEL).

these systems from the point of view of its benefits for continuing teacher education aiming for convergences and differences.

**Key-words:** Public policies, Teacher continuing education, Chile y Brazil, Teacher evaluation. Latin America education.

América Latina, desde la década de 1990, con el fin de las dictaduras militares, vive un proceso de intensos debates sobre las políticas públicas orientadas para la educación. Los órganos internacionales se proponen para liderar la construcción de una sociedad democrática, pautando la agenda política de los Estados para promover una mejora en el sistema de enseñanza. Fijadas las metas, se pasa a evaluar cuáles son las condiciones docentes necesarias para conseguirlas. Sin embargo, las evaluaciones del trabajo docente ocuparon el espacio central en esta pauta, ya que contribuyeron para una actualización de la identidad de las personas en la carrera, así como para el establecimiento de nuevas estrategias gubernamentales en el ámbito de la formación docente. Siguiendo el rastro de estos temas, buscamos llegar a la encrucijada desde donde se bifurcan los rumbos de Chile y de Brasil.

## 1. Políticas públicas y educación en América Latina: situando el tema

América Latina es constituida hoy por veinte países. Se estima que 569 millones de personas<sup>2</sup> convivan conforma a las más variadas condiciones socio-económicas, aunque con un mismo problema: ¿cómo conjugar la formación docente con la calidad de la enseñanza pública?

Para Avalos (2010), no se debe diferenciar formación inicial y formación continuada como si la segunda fuese una especie de “reparadora de las deficiencias” o “perfeccionadora de los conocimientos” de la primera, y sí como formaciones que atienden diferentes tipos de necesidades en diferentes momentos de la carrera docente. Paralelamente, si la formación inicial docente pasó por un proceso de universitarización en los últimos 20 años, la formación continuada también siguió este camino. Consecuentemente, para algunos autores, como Sotomayor y Walker (2009), estudiar las reformas ocurridas en el seno de las instituciones formadoras universitarias es analizar la cuna de alguno de estos cambios en el campo de la formación docente, incluso de las políticas públicas que orientaron estas transformaciones.

Para Valverde (2009), en América Latina, evaluar la calidad de la instrucción ofrecida desde la década de 1970 es un problema ideológico. Inspirados por teorías desarrollistas, el autor considera que la mayor parte de los países latinoamericanos ven en la evaluación una forma de dominación y/o imperialismo. Esto ocurre porque, quede claro, que las evaluaciones no se efectúan directamente por la concurrencia entre Estados, si no por medio de organizaciones internacionales, como la CEPAL, OEI y la UNESCO, que establecen los parámetros de evaluación y el estándar de

---

<sup>2</sup> Biblioteca Virtual de América Latina (2011). *Sobre a América Latina* (em português). Biblioteca Virtual da América Latina. Página visitada em 12 de dezembro de 2011.

competencias y habilidades mínimas mediante documentos propios, como el texto CEPAL/ UNESCO titulado *“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 – donde sería estimulada la presencia de los procedimientos rutinarios de evaluación, la responsabilización de los actores del sistema educativo y la divulgación de los resultados de las evaluaciones para la sociedad como un todo<sup>3</sup>.

De todos modos, lo que se cuestiona es el grado de neutralidad de estos organismos, cuyo financiamiento es oriundo de sociedades con gobiernos nacionales (en los que prevalece la regla de que quien más tiene, más da) y sus recursos humanos, constituidos por investigadores formados en universidades o centros de investigación localizados en los países de mayor destaque económico en el mundo occidental (especialmente Francia, Estados Unidos e Inglaterra). En esta combinación, según Valverde (2009) no solo las metodologías de investigación de estos países son privilegiadas, si no también cómo la agenda política es definida de acuerdo con sus intereses.

En la tentativa de cumplir algunas de las recomendaciones presentes en documentos redirigidos por organismos internacionales a lo largo de la década de 1990, muchos países latino-americanos adoptaron la política de descentralización ejecutiva del sistema educacional. Justificable, entre otros argumentos, por el respeto a la diversidad socio-cultural dentro de cada país, por la disminución de la burocracia resultante de sistemas educacionales mucho más grandes y capilarizados, y por la expectativa de que cada célula del sistema podría desenvolverse más y mejor siendo capaz de articular los problemas locales al funcionamiento del sistema global. Mientras tanto, este importante paso no obedeció a un único modelo:

Winkler (2004), Groppello (1999) y Ornellas (2003) apuntan tres diferentes modalidades de descentralización: 1) desconcertación: implica la delegación, por parte de los ministerios o secretarías de Educación, de mayores responsabilidades que recaen en los organismos administrativos regionales (departamentos o directorías) o locales (escuelas). [...]; 2) devolución: también llamada de descentralización política. Ocurre mediante la transferencia de responsabilidad, con o sin recursos, hacia otros niveles de gobierno. [...]; 3) delegación: es un término relativamente nuevo en la literatura sobre descentralización y se confunde con lo que se designaba anteriormente como <<autonomía escolar>>, ya que consiste en la transferencia de responsabilidades, recursos, contratación y despido de personal hacia las escuelas u otra forma de organización individual. En este caso, la descentralización deberá ser amparada por decretos

---

<sup>3</sup> Estas recomendaciones se hacen presentes desde la década de 1970, cuando el BID – Banco Interamericano de Desarrollo - determinaba la diferenciación institucional, la diversificación de financiación y la cualificación del sistema como directrices a ser seguidas por sus acreedores en el campo de la educación (Sguissardi, 2007, p. 6-7) y la OCDE recomendaba la formación de profesores como medio para alcanzar metas (Schwartzman, 2007, P. 15).

gubernamentales o leyes reguladoras de los nuevos modelos de gestión.  
(Neubauer y Silveira, 2009, p. 92)

De una u otra manera, la autonomía prevaleció en la forma de pensar la educación latino-americana en la década de 1990. Se creía que la autonomía podría generar una auto-imagen positiva para las escuelas y también podría fomentar, aunque hubiese posiciones contrarias, una mayor cooperación de la comunidad involucrada con la escuela (padres, vecinos, etc)

Para Rose Neubauer y Ghislene Trigo Silveira (2009), la diseminación del concepto de autonomía solo fue posible por la revitalización del concepto *profesional* del docente, al que correspondieron innumerables cuadros de formación de este profesional, distinguiendo a los profesores según el tipo de experiencia, escolarización, etapa de vida profesional, entre otros aspectos.

Tarea esta, ardua, dado que en 1990, según Vaillant (2009, p.136), el 68% de los profesores peruanos, el 40% de los brasileños, el 36% de los uruguayos y el 47,5% de los argentinos, afirmaron que les gustaría dejar la docencia. Tamaña disidencia redobló el interés en el perfil docente en los países de América Latina por parte de organismos como la OCDE. Los datos, a su vez, no contribuyeron para el establecimiento de una tipología simple: en Brasil hay más de 3 millones de docentes, en Argentina, cerca de 800 mil. Mientras que en Uruguay y en Chile la media de edad del profesor era de 40 años, en Brasil y en Venezuela era de 26 años. En cuanto a los salarios, Chile y el Salvador están en la cima. Argentina, Brasil, Colombia, Honduras y Uruguay se encuentran en un nivel intermedio. Nicaragua y la República Dominicana tienen los salarios más bajos. La escolarización de estos profesores latinoamericanos era de 12 años – mientras que en países como Estados Unidos e Inglaterra giraba en torno a 16 años al inicio de los años 2000. Entre otros factores, tales diferencias son resultado de las distintas y polémicas concepciones sobre la formación docente.

Como es sabido, desde el inicio del siglo XX algunos gobiernos latinoamericanos se esforzaron por situar la formación de los docentes de la escuela básica, o sea, aquella responsable por los primeros años de escolarización, en las universidades. Antes ligada a las secretarías ministeriales y a los cursos de magisterio, no raramente religiosos, la formación docente ocurría, muchas veces, en medio al propio cotidiano escolar, donde se situaban estos centros de formación (Cox et Gysling, 2010). En las universidades, la formación docente obedeció a las reglas académicas, si no científicas, supuestamente universales y guiadas por el mantenimiento de la autonomía – conquistada y mantenida a duras penas en medio de una sucesión de dictaduras militares. Con este deseo, políticas específicas muchas veces se desviaron de la conducción estatal, a la que era conferida la cohesión del sistema público de enseñanza, lo que, en un país que adoptó el neoliberalismo como bandera y conducta, tal como Chile, derivó en la multiplicación de curriculums, métodos, precios y tipos de docentes en el Mercado.

En este tiempo muerto, Beatrice Ávalos (2003) señaló el desarrollo de parámetros de calidad estatales, agencias de acreditación y programas especiales de evaluación y acompañamiento como importantes dispositivos para celar por la calidad

de la formación docente. Sobre el origen de estos dispositivos en los organismos internacionales, pasaremos a tratar.

## **2. De los organismos internacionales y sus recomendaciones comunes**

Como líderes del proceso de reformas educacionales de los años 1990 en América Latina figuran: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el Banco Mundial, la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura), y la PREAL. (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina).

Son considerados marcos de estas reformas, entre otros, los documentos producidos en diferentes eventos: 1a Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia (1990); Promedlac IV en Quito (1991); la 24ª Reunión de la CEPAL, en Chile (1992); Promedlac V, en Santiago de Chile (1993); Seminario Internacional sobre Descentralización y Currículo, realizado por la UNESCO, en Chile (1993). En alguna de estas oportunidades, estos organismos reúnen fuerzas en pro de realizar publicaciones conjuntas.

En un informe reciente sobre el papel de los organismos internacionales en los sistemas educativos públicos de América Latina, la agencia de investigación McKinsey & Co (2011) señaló el espíritu por el cual las recomendaciones internacionales fueron hechas: “el contexto del sistema no puede determinar lo que necesita ser hecho, y sí cómo debe ser hecho” (MCKINSEY & CO., 2011, p. 3). Pero también resaltó que siendo múltiples las agencias, múltiples fueron las agendas. Gajardo (2002, p. 37) señala la tónica de la PREAL:

- a) Otorgar mayor prioridad a la educación y a la agenda política de los países y buscar consensos amplios entre los diferentes actores sociales para llevar a cabo las reformas;
- b) Mejorar la equidad proveyendo una educación sensible a las diferencias y que discrimine en favor de los más pobres y vulnerables;
- c) Mejorar la calidad de la enseñanza, exigencias y focalizar la atención en los resultados del aprendizaje;
- d) Descentralizar y reorganizar la gestión educativa y ofrecer más autonomía a las escuelas, sobre todo en los niveles básicos de la enseñanza;
- e) Fortalecer la institución escolar para ofrecer mejor capacidad de operación y mayor responsabilidad por sus resultados antes los estudiantes. Padres de familia y comunidad en general;
- f) Abrir la institución escolar a las demandas de la sociedad e interconectarla con otros ámbitos o campos institucionales, públicos y privados;
- g) Invertir más, administrar mejor y probar modelos de asignación de recursos vinculados a resultados;
- h) Formar mejores profesores, eliminar la burocracia mejorar la orientación de los procesos educativos, además de fortalecer la capacidad de gestión de los directores de escuela;
- i) Formar para el trabajo e incorporar tecnologías de punta a las escuelas.

En el Banco Mundial, además de los objetivos ser distintos, ellos mudaron internamente con el tiempo:

Las prioridades de BID para la educación al igual que el Banco Mundial, pasaron de un énfasis en la construcción y equipamiento de locales a la provisión de textos y materiales, capacitación profesores y desarrollo del currículo, para después, en la década de los noventa, moverse desde estas dimensiones a la estructura institucional y los mecanismos de incentivos para atacar los síntomas del deterioro educativo en la región. Un ingrediente clave en estos esfuerzos de reforma fue la prioridad asignada a la educación básica, primaria y secundaria; a nuevos mecanismos de financiación, la diversificación de la educación secundaria y postsecundaria, el mayor gasto público en el cuidado de la infancia, la educación preescolar y los programas para los adolescentes fuera de la escuela. Entre las medidas para mejorar la calidad, equidad y eficiencia del sistema en los niveles básicos se propuso: I) ofrecer mayor autonomía administrativa para las escuelas pequeñas; II) poner mayor énfasis en el rendimiento de los maestros y en su responsabilidad por los resultados; III) un nuevo papel para el centro del sistema (regulación y suministro de información pública/diseño y ejecución de políticas/ coordinación y supervisión de pruebas de rendimiento), y IV) diseño de nuevos mecanismos para la competencia entre escuelas públicas y privadas apoyada por un sistema de información para las comunidades y los padres de familia sobre el rendimiento y las finanzas en los establecimientos (N. Birdsall:1996). (GAJARDO, 2002, p. 43)

En la UNESCO, se proponía a varios objetivos:

a) Profesionalizar los educadores y ampliar su visión; b) Fomentar el desarrollo de una imagen social positiva de la carrera docente, para ello, deben de ser adoptadas medidas para mejorar su situación de trabajo. El aumento del salario debe de estar directamente vinculado con su formación permanente y con su desempeño. c) Desarrollar planes de formación de largo plazo dirigidos a los docentes en servicio. Se recomienda una formación orientada al conjunto de la escuela conforme a las necesidades del proyecto pedagógico. d) Mejorar las prácticas de contratación de los docentes y adoptar criterios integrales de certificación, que lleven en consideración las nuevas exigencias profesionales y las cualidades personales necesarias que todo docente debe tener para enfrentar los desafíos de la transformación educativa (OREAL/ UNESCO, 1996 apud Rodríguez et Almeida, 2008, p. 46)

En todos los países latinoamericanos hubo también influencias puntuales, de organismos internacionales específicos o de esfuerzos locales, que tuvieron como espejo las experiencias internacionales. Tal es el caso del proyecto “Enseña Chile”

que, inspirado en el norteamericano *Teach for América* “recluta, selecciona, capacita y acompaña” a universitarios dispuestos a dar clase en escuelas públicas que atienden discentes de baja renta (JURADO, 2010, p.14). Reuniendo y fomentando esfuerzos como este, organismos internacionales se acreditaron, así como la UNESCO, en la condición de liderar “una reforma sistémica en la educación diaria a los diferentes países y condiciones para enfrentar, con equidad, los desafíos de un nuevo orden económico mundial” (KRAWCZYK, VIEIRA, 2008, p.16).

Según Krawczyk y Vieira (2006), por lo tanto, cada país latinoamericano absorbió las recomendaciones según su historia. En Chile, en 1990, ya había un Estado mínimo suficiente y, así, no fue necesaria una reestructuración del Estado como ocurrió en Brasil. De este modo, Chile se pudo enfocar desde el inicio en la expansión del nivel medio, al contrario que Brasil que todavía tenía el compromiso de la universalización de la enseñanza fundamental. Para las autoras, Brasil, Chile, Argentina y México establecieron un nuevo conservadurismo, configurado por la expansión de la enseñanza, la des-regulación del trabajo docente y la reconfiguración de las responsabilidades en el ámbito educativo. Mientras que Chile adoptó un sistema neoliberal con gran participación de la iniciativa privada, Brasil mantuvo y amplió la red de escuelas públicas con financiación del Estado. Sin embargo, ambos mantuvieron en un nivel “macro” la coordinación del proceso.

En la aurora de la década de 1970, Chile diversificó el rol de las instituciones y de las modalidades de financiación de la formación universitaria. En 1980, responsabilizó al mercado por la reglamentación del sistema educacional. En 1990, universalizó el tercer grado para docentes y, en los años 2000, focó buena parte de sus inversiones públicas en la formación continuada de docentes con uso de nuevas tecnologías de información y comunicación. En Brasil, la década de 1970 fue marcada por las reformas universitarias que mantuvieron la concentración, en el Estado, del liderazgo de una formación docente, encuancto en los años 1980, la graduación presencial en enseñanza superior competía con cursos normales de formación de esa área. En 1990, se admitió la diversificación de las instituciones envueltas en la enseñanza superior, pero solamente en los años 2000 es cuando se busca la universalización de la enseñanza superior, multiplicándose los programas especiales para la aceleración de la formación docente.

Según Gajardo (2003), si en la década de 1990 la tónica de las recomendaciones de estos organismos internacionales para América Latina era la re-democratización de la enseñanza y su universalización, ya que se entendía que “los países de la región [estaban] integrándose [...] a un nuevo orden económico mundial, sobre la base de un modelo basado en economías nacionales abiertas, competencia internacional, la inversión extranjera y la innovación tecnológica.” (p. 35). En los años 2000, el respeto a la diversidad y a la descentralización de los sistemas se destacó, tal y como se puede notar en la “Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe” (UNESCO, 2011) en la que se tiene la siguiente síntesis.

Para Gajardo (2003), el mantenimiento de ciertos programas y políticas públicas durante la década de 1990, consideraba que el capital económico invertido en la formación docente generaba un capital cultural que no se convertía en capital social inmediatamente o, por lo menos, durante el mandato de aquellos que gobernaban/fomentaban tales investigaciones. En este marco, el principal beneficiado



del capital cultural docente, el discente, no reconocía los elementos propulsores de su condición económica porque en 5 años, tiempo medio de duración de un programa, ella aún no era notable en su vida profesional (GAJARDO, 2003, P.35). Aunque este argumento fuese consistente, para la investigadora de la PREAL, no había materia suficiente para la comprensión de las políticas públicas de formación docente latinomericanas.

Más estables, política y económicamente, e invirtiendo en programas estructurales, así como experimentales, los países de América Latina son hoy orientados a apostar en el reconocimiento de la diversidad, invirtiendo en una autonomía capilarizada de la gestión pública, así como en el fomento de las investigaciones académicas sobre estas políticas públicas. Además de esto, recientemente, la mayor parte de los organismos internacionales enfatiza la formación inicial docente y propone la ampliación y descentralización de este incremento en formación. En esta *Nueva Agenda de Políticas Públicas Docentes en América Latina y el Caribe*, una visión sistémica de reformas educacionales es privilegiada en pro de una mayor articulación de los sistemas de educación y optimización de los esfuerzos de los estados en el área, posibilitando las interconexiones con otros campos socio-culturales. Estos indicativos, pese a todo, solamente fueron posibles después de un amplio movimiento de evaluación del trabajo y de los conocimientos docentes en las dos últimas décadas (UNESCO/OREALC, 2012).

Veamos, pues, cómo se dieron y con qué conclusiones se presentaron las evaluaciones docentes y cuáles son las principales coordenadas de normalización de las reformas educacionales más recientes en Brasil y Chile.

### 3. Sobre la evaluación docente en Chile

Una vez graduado, la primera evaluación a la que un profesor chileno se somete es la de ingreso en la carrera. Cuando la escuela es pública o subvencionada, este profesor somete, mediante la llamada anual, sus conocimientos a un tribunal compuesto por el director del *Departamento de Administración de Educación Municipal* o de la *Corporación Municipal Educativa* correspondiente, por un funcionario público designado por el *Departamento Provincial de Educación*, que actúe como ministro de fe; por un docente elegido por sorteo entre los pares de la especialidad de la plaza a la que se concurre; y, finalmente, por el director del establecimiento donde se espera trabajar (LOUZANO; MORDUCHOWICZ, 2011).

Tomando posesión del cargo, este profesor debe de realizar, por lo menos, a 4 tipos de evaluaciones en los primeros años de su carrera. La primera, establecida en 1996, es colectiva y trata sobre el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED)<sup>4</sup>. La tercera, vigente desde el 2003, es la Evaluación del Desempeño Docente, relativa al Sistema de

---

<sup>4</sup> Otros autores discuten la fecha aportada por Lorena Meckes, coordinadora nacional del SIMCE y señalan el inicio del SNED en el 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)

Aseguramiento de la Calidad (SACGE). La última, la *Asignación Variable por Desempeño Individual*, es la única que tiene impacto directo sobre su salario. Aún así, hay extractos profesionales e institucionales que se someten a diferentes tipos de evaluación, conforme podemos acompañar en el cuadro siguiente:

Dimensión Evaluada	Programa/estudio	Descripción	Instituciones involucradas en Chile
Logros de aprendizaje de los estudiantes en cada escuela y en el país.	SIMCE Desarrolla la medición nacional y estudios internacionales. Medición externa estandarizada, en relación con currículum y estándares nacionales y en relación con el desempeño de otros países.	Medición nacional censal desde 1982 para 4º, 8º y 10º (segundo año medio)	Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.
		Estudios internacionales (muestrales). Sistemáticamente desde 1998: TIMSS, PISA, ICCS, SERCE.	Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.
Desempeño de Directivos y Docentes	“Docente más” Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.	Evalúa docentes del sistema municipal. Combina evaluación externa estandarizada (portafolios y análisis de video de clase) con autoevaluación, reporte de superior jerárquico y evaluador par. Iniciado en 2003.	Municipios, Ministerio de Educación y asesoría técnica universitaria (Universidad Católica)
	“Más Directivos”	Programa de evaluación de directivos de establecimientos municipales sobre la base del marco de la buena dirección. Fundamentalmente autoevaluación y establecimiento de compromisos de gestión.	Sostenedores Municipales, establecimientos municipales, Ministerio de Educación.
	TEDS M 2008	Estudio internacional sobre formación docentes de Matemáticas conducido por la IEA.	Unidad de Currículum y Evaluación y Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación.
Desempeño escolar	SACGE, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión escolar.	Autoevaluación voluntaria de las escuelas validada por comisión externa (desde 2003).	Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo del Ministerio de Educación.
	SNED, Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados.	Sistema de evaluación de escuelas para asignación de incentivos salariales colectivos para las escuelas que se basa en un conjunto de indicadores de: efectividad y superación en puntajes SIMCE (65%), iniciativa, condiciones de trabajo, igualdad de oportunidades, integración de profesores y apoderados (desde 1996).	Departamento de Estudios y Desarrollo Ministerio de Educación.

Fonte: MECKES, L. 2007.

Estas evaluaciones fueron revisadas en ámbito de la *Ley General de Educación*, aprobada en el 2009, donde se crea un *Nuevo Marco Institucional*, separado la evaluación del ministerio y colocándola en la *Agencia de Calidad de la Educación Externa*. Aún con esta medida se creía poder medir los logros educacionales de manera más fidedigna y libre. Pese a ello, se critica la falta de correlación entre evaluación y los nuevos currículos propuestos por el gobierno chileno (Valverde, 2009, p. 78).

Para los chilenos, la compleja tela evaluadora sirve para que se pueda acompañar al docente desde el inicio hasta el final de su carrera, estando este en ejercicio en las más diversas funciones dentro del universo escolar (SOTOMAYOR ET WALKER, 2009, p. 57). Aún así, las evaluaciones son independientes, por ejemplo, para someterse a la prueba AVDI, el docente debe haber alcanzado los niveles de

competência destacados en la SNED. Paralelamente, los discentes y la escuela, como un todo también son evaluados y de esta evaluación se puede desprender impactos de financiación escolar apenas como una buena puntuación en el SIMCE (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*), sistema de evaluación de la infraestructura escolar x notas de los alumnos en pruebas de conocimientos generales y específicos, garantiza la *Subvención por Desempeño de Excelencia*, recurso financiero directo en la escuela.

No obstante, vale destacar que un sistema de supervisión acompaña este sistema de evaluación y que, en Chile, este acompañamiento está focalizado, llegando apenas a un 20% del universo local. Respecto a esta dicotomía, Gustavo Lanes (2009) destaca: “es decir, el Estado nacional no tiene ningún tipo de intervención directa sobre más de los dos tercios de las escuelas”. (Laies et Delich, 2009, p. 218). Esta opción, todavía, se justifica con un discurso acerca de la eficiencia en el gasto de recursos públicos construido con el apoyo de referencias y parámetros elaborados por organismos internacionales.

Es justamente en este punto en el que la evaluación docente y los organismos internacionales se encuentran: estos dan legitimidad a aquellos. Los organismos internacionales crean parámetros comunes de evaluación, en la década de 1990, como una forma de reconstruir los países después del fin de las dictaduras militares, garantizando exención política de las reglas en referencia a favorecer o perjudicar a los profesores evaluados. En este sentido, Krawczyk et Vieira (2006) no se engaña al señalar que, con el pasar del tiempo, estas recomendaciones van siendo absorbidas por los estados latinoamericanos que pasan a generar sus propias reglas.

Pionero en estas reglas, Chile establece, desde mediados de 1995 sus propios padrones de competencia y estándares de calidad, capacidad que, creemos, solo fueron posibles mediante la realización de una serie de evaluaciones y la sistematización de los datos ahí obtenidos. Esta focalización de grupos contribuyó mucho para la agilidad del proceso y para los éxitos alcanzados<sup>5</sup>.

En “La evaluación docente en Chile” (MANZI; YULAN; 2011) se buscó reflexionar sobre las políticas públicas educacionales de evaluación docente implantadas en Chile a comienzo de los años 2000 y especialmente la Evaluación del Desempeño Docente desde un punto de vista privilegiado: el de gestores de políticas públicas. Para ello, los autores, también profesores de la Universidad Católica de Santiago contratados como consultores para el área de evaluación docente, describieron un escenario en el que la sociedad de información se consolidó y dio lugar a una sociedad de conocimiento.

---

<sup>5</sup> Maria Inês Bastos, consultora de la UNESCO, explica la importancia de estos parámetros locales con las siguientes ideas: “En las palabras de Morra y Haltenhoff (2008:17), por ejemplo, los padrones son la expresión operacional del estado del arte en una determinada materia, en el caso, el uso pedagógico de las TIC y, por tanto, dependen de nuestro conocimiento y de las prácticas corrientes de uso educativo de las TIC. La existencia de padrones de conocimiento permiten identificar a la medida que los docentes y sus escuelas se aproximan – o si se apartan – de este estado deseado. Los padrones son siempre asociados a indicadores que son elementos observables del comportamiento de los docentes en su práctica profesional y que demuestran la presencia de determinada competencia. De hecho, los indicadores son elaborados como tareas que el docente en ejercicio es capaz de ejecutar para demostrar su dominio en el ejercicio profesional (Salvat e Miranda, 2008)”. (BASTOS, 2010, p.42)

En este panorama, según los autores, Chile se destacó como uno de los países de América Latina que vivió ese proceso con acentuadas características neoliberales. En 1991, como ya se sabe, la reformulación del Estado Docente se tornó un marco de desarrollo de políticas públicas orientadas para el fortalecimiento de la carrera docente, el cual establece normas, deberes, obligaciones, perfeccionamientos y resalta la importancia del desarrollo del docente a través de una evaluación por cualificaciones de procedimientos y de formación continua.

Para Manzi et Yulan (2011), con el fortalecimiento de la profesión y motivados por las reformas educacionales promovidas por los gobiernos que actuaron desde la década de los 90, si no por la discriminación de la acción sindical, los docentes se organizaron en torno de un gremio favoreciendo la convergencia de intereses comunes. Así se desarrolla un diálogo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores, para una mejor remuneración salarial y mejora de la condición docente. Por lo tanto, se establece un consenso entre las partes en el cual se prioriza la creación de una política pública de evaluación docente y, de este acuerdo, se establece a la creación del comité técnico tripartito donde se tiene como prioridad, en conjunto con el Colegio de Profesores, con la Asociación Chilena de Municipalidades y con el Ministerio de Educación, la construcción de parámetros básicos de calidad de actuación docente para instalar un sistema de evaluación formativo sobre el desempeño docente.

Surgen también marcos que consolidan la estructura del sistema de evaluación, como la creación del Marco para la Buena Enseñanza, resultado de la creación de “estándares”, o sea, parámetros que se caracterizan por las competencias a ser desarrolladas por el docente en sala de aula. Un ejemplo de este esfuerzo fue el seminario internacional sobre la profesionalización docente organizado por el Ministerio de Educación, que tuvo como objetivo la movilización de varios sectores de la sociedad y principalmente aquellos que actuaban en los sectores de la educación para la aplicación y apoyo del sistema de evaluación. Otro ejemplo fueron las *misiones* (pasantías) de estudio que tuvieron como propósito el análisis de sistemas de evaluación docente en otros países como Irlanda, Escocia y Cuba, proporcionando la posibilidad de conocer los contextos locales de desarrollo de la evaluación docente y contribuyendo para el establecimiento de la evaluación docente en Chile.

Sin embargo, mediante una investigación de muestreo, es por la que, conforme Manzi et Yulan (2011), cuatro instrumentos de análisis fueron utilizados siguiendo cuatro niveles de desempeño profesional: destacado, competente, básico e insatisfactorio. El primer instrumento de análisis es la Auto-Evaluación, que tiene como función la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica. El segundo es el informe y Referencias de Terceros que se caracteriza por una pauta que debe de ser completada por el director y jefe de la unidad profesional (CPT). El tercero es la Evaluación Par a Par, cuando el docente somete su trabajo, configurado por las demás etapas del proceso, al análisis de colegas de profesión del mismo nivel. Y, por fin, el Portafolio de Desempeño Pedagógico, que es el elemento más importante de evaluación docente en Chile, pues es una evidencia de las principales prácticas del docente en clase. Este portafolio está caracterizado por productos padronizados con las mejores prácticas de desempeño del docente, con la presentación de textos con distintos aspectos de su práctica y un registro audiovisual de aula.

La evaluación docente realizada en el ámbito del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente proporciona para Manzi et Yulan (2011), una autoreflexión del ejercicio profesional docente, permitiendo la ampliación o profundización de la consciencia de una “clase” docente. La retro-alimentación de esta evaluación significa la implantación de nuevas ideas y metodologías docentes en su trabajo en sala de aula. Sin embargo, el modelo de evaluación docente en Chile se efectúa como una política pública educacional integral y compleja, siendo coordinada por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Se espera que el sistema de evaluación docente sea universalmente obligatorio en la próxima década, llegando a 70.000 docentes. Desde el año 2003, el sistema es constantemente actualizado, incorporando elementos como la realización de la evaluación para los docentes cada dos años, pretendiendo con esta medida dar credibilidad y transparencia a la validez de la evaluación a los docentes y a la sociedad como un todo.

Según Manzi et Yulan (2011), fueron realizadas hasta el momento más de 80.000 evaluaciones en la Enseñanza Básica, Educación Media, Educación Infantil y Especial, recogiendo datos que permiten conocer el trabajo de los docentes y analizar las debilidades de las áreas de enseñanza y, con esto, fortalecer la profesión docente y crear condiciones para la mejora de la calidad del sistema educacional en Chile.

#### **4. De la evaluación docente en Brasil**

En Brasil, la preocupación con la calidad de la enseñanza superior y la formación docente en las Universidades pasa por la constatación de un modelo mixto de desarrollo científico y tecnológico en el que la producción del conocimiento y su aplicación son diferenciadas. Gracias a esta distinción, según Fernanda Sobral (2009), la evaluación docente es compleja, ya que la fusión entre conocimiento y práctica es una de las características de esta profesión. En el rumbo de la evaluación de aquellos que son considerados productores de conocimiento, podemos citar los casos de CONAES/SINAES, la CAPES y el CNPq.

En el 2004, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de Educación Superior (CONAES), en el ámbito del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), El Ministerio de Educación buscó desarrollar herramientas de análisis del conocimiento de los estudiantes brasileños. En el ámbito de la pos-graduación, la Coordinación del Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), se destaca como institución renombrada y líder en los procesos evaluadores de pares. Sin embargo, según Sobral (2009) los métodos de evaluación acaban priorizando el mérito académico, basado en la productividad de la investigación e internacionalización del conocimiento, sin evaluar la competencia docente en sala de aula.

Hay, también, una gran preocupación con las innovaciones científicas y tecnológicas en Brasil, y la creación por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT) de un Plan de Acción de Ciencia y Tecnología que establece metas para la consolidación de un sistema nacional, con el fortalecimiento de la investigación en

áreas de desarrollo en el país, y que busca la inserción de la ciencia y la tecnología en las escuelas como una manera de incrementar la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De esta manera, el Consejo Nacional de Pesquisa (CNPQ) realiza las financiaciones en varias áreas de conocimiento científico y tecnológico para fomentar el desarrollo de investigaciones.

En el sentido de evaluar la aplicación del conocimiento, podemos decir que la promulgación, en 1996, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) implantada a partir del 2002, contribuyó mucho para trazar diagnósticos y pronósticos más homogéneos, si no seriados, y, por tanto, comparables. La ley preveía una alteración en la estructura curricular de los cursos de formación de los profesores y la regulación de los recursos destinados a los docentes de la educación fundamental en el *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF)*, que buscaba asegurar cursos de formación continuada para garantizar la calidad de la enseñanza, entre otras actividades. Sumados a esta iniciativa están el Plan Nacional de Educación (PNE), donde fueron establecidas metas para la instrucción nacional; el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Básica y de la valorización de los profesionales de la Educación (FUNDEB), substituyendo el FUNDEF; y el Plan de Acciones Articuladas (PAR), que prevé una mayor autonomía para los entes federados, estaduais y municipales para acciones de integración para un mejor diagnóstico de calidad de la educación que está en desarrollo. Todas estas medidas contribuyeron para que las actividades docentes fuesen cada vez más registradas, además, no se convirtieron en una política común u orientada de evaluación docente que continuó siendo medida de acuerdo con las notas de los discentes en evaluaciones nacionales de cierre de ciclos.

En general, la institución es evaluada por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP), los programas son evaluados por la CAPES, los alumnos en los Exámenes Nacionales de Enseñanza Media (ENEM), las escuelas en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), pero para los profesores aún no hay una propuesta concreta y única de evaluación. En algunos estados, como Mato Grosso o Paraná, el cumplimiento de determinados programas vale como perfeccionamiento y legitimación del aumento del salario docente. En otros, como en São Paulo, las notas de los discentes en evaluaciones federales representan un tipo de evaluación de trabajo docente y se materializan en el aumento o no de sus honorarios.

Aún así, el trabajo docente padece de una mayor valorización social y económica por parte de la sociedad y de los segmentos políticos, una vez que su trabajo se diferencia de otras profesiones debido a la complejidad de su papel como profesional y de su responsabilidad con la formación de ciudadanos. De esta forma, un docente necesita de competencias y habilidades específicas de su área de conocimiento, de metodologías y de estrategias que favorezcan la creación de un ambiente en el cual los alumnos se sientan estimulados, evidenciando cuestiones de su cotidiano para que el saber escolar pueda tener sentido en su vida, así como ejercitar su curiosidad para el aprendizaje, transformándolos en protagonistas de su propio proceso de enseñanza. De esta manera, delante del escenario actual, de intensas transformaciones socio-históricas, en el que nos encontramos, donde la internet como un medio diferenciado de comunicación y acceso a las informaciones se

hace tan presente en nuestras vidas cotidianas, es perceptible como el espacio-tiempo de la sala de aula no acompañó estos cambios y resignificaciones, lo que queda evidente cuando observamos las dificultades y la ardua tarea que es hacer que los alumnos se sientan estimulados en una sala de aula, incluso con la diversidad de recursos didácticos que, paradójicamente, la propia internet disponibiliza. Por eso, hay necesidad de un diálogo mayor con nuestros niños y jóvenes para que se pueda comprender este universo al mismo tiempo específico y amplio y, junto con ellos, demostrar la importancia y el papel de la escuela para su formación como ciudadano político, social, cultural y profesional.

Otras cuestiones que colaboran para el descrédito de la docencia en Brasil se relacionan con los bajos salarios, con la carga horaria de trabajo y con la falta de infraestructura escolar y de recursos didácticos para los docentes en clase, lo que genera la falta de interés de las personas en ingresar en los cursos de licenciatura. En este contexto, quien cursa una licenciatura acaba por asumir un papel secundario delante de otros cursos que privilegian la ciencia, la tecnología y la salud, íntimamente ligados con las expectativas del mercado de trabajo y que tienen como consecuencia la creación y la reproducción de un orden jerárquico dentro del sistema universitario, acentuando las desigualdades y la falta de prestigio para quien ingresa en la carrera docente, o sea, la formación inicial en las licenciaturas quedan en desventaja en relación a los recursos económicos y de infraestructura. Así, uno de los desafíos a ser enfrentado para que la docencia pase a tener más prestigio y valorización está relacionado con el papel que las universidades atribuyen a la formación de profesores. Muchas cuestiones anteriormente expuestas ya señalaron la importancia de la profesión docente en el país y otras acabaron por poner en evidencia que en la mentalidad de algunas personas la docencia es tenida como un trabajo secundario, sin reconocimiento y mal remunerado y es a partir de estas constataciones donde queda abierta una gran pregunta para la que todavía no tenemos respuestas: ¿cómo valorizar al profesional docente y obtener resultados que contribuyan para la mejora de la calidad de la educación? Pese a todo, la solución a esta problemática pertenece a la sociedad civil y a los entes políticos, que deberían crear, al menos, antes de cualquier cosa, las condiciones para que los docentes se sientan privilegiados, dándole un valor diferenciado para su trabajo de forma consecuente con sus responsabilidades.

## **5. Evaluar docentes en Chile y en Brasil: distancias y proximidades**

Especialmente focados en los sistemas de evaluación docente de Chile y de Brasil, podemos notar que el sistema de evaluación en Chile se da a partir de “estándares” con instrumentos que componen un proceso (evaluación individual, evaluación por pares, prueba de conocimientos, portafolio de clase). Al mismo tiempo en que son construidos criterios de evaluación, son también establecidos parámetros de calidad para ser conseguidos. El docente es evaluado de acuerdo con su proximidad en relación a este nivel de calidad esperado y cuando no logra mejorar su desempeño en el tercer proceso evaluador, al que voluntariamente se somete, pierde el cargo.

En Brasil, la evaluación docente se diluye en grado de reconocimiento docente

en el mercado editorial académico, en los éxitos discentes en evaluaciones de múltiple selección o, incluso, en la infraestructura de la institución en que actúa este docente. Aunque se verifique la importancia de estos elementos, es necesario reconocer que las prácticas educativas docentes no son objeto de análisis en las evaluaciones docentes o, incluso, que no hay una evaluación docente propiamente dicha en Brasil. Así como en Chile, en aquellas instituciones en las que los discentes presentan un buen desempeño en pruebas nacionales/internacionales, se subentiende un buen trabajo docente y se remunera a los docentes por ello. En Brasil, mientras tanto, no hay sanciones para lo que se considera un mal desempeño docente – esto sucede porque no hay un “estándar” que indique lo que es ser un buen docente, aunque el sentimiento de misión y el éxito discente en pruebas colectivas sean indicadores comunes para tal reputación.

Como se puede notar, en Chile, la evaluación por pares indica que apenas docentes pueden reconocer a los buenos docentes. En Brasil, la sociedad civil, representada por los analistas de ciencia y tecnología de órganos como el INEP, el CNPQ y la CAPES, entre otros, opinan sobre el perfil profesional. La existencia de parámetros de calidad contribuye, de un modo o de otro, para el desarrollo y prestigio de una identidad profesional considerada necesaria para el buen fin de las prácticas laborales.

El sistema de evaluación docente y de la calidad de enseñanza en Chile se presenta en una investigación de muestra en la cual se ponen en evidencia las principales prácticas docentes. Uno de los puntos importantes a destacar es la integración de profesionales docentes y el gobierno para que, a través del diálogo, se pudiese construir un sistema de evaluación eficaz. De manera conjunta, así como se busca una eficiencia en el sistema de enseñanza, también se espera construir un sistema eficiente de evaluación – cuestión no siempre en pauta en Brasil.

La construcción de marcos reguladores, como el Marco para la Buena Enseñanza en Chile que establece un sistema de evaluación docente, crea una cultura de auto-reflexión de las prácticas de enseñanza dando las mejores condiciones para la valorización de la profesión docente. Sin embargo, como la primavera chilena no nos deja olvidar, esto no es suficiente para el reconocimiento del trabajo docente o, incluso, para un buen término en la instrucción pública de calidad en América Latina.

Además de una cultura de evaluación auto-reflexiva y, por consiguiente, propicia al incremento de una identidad laboral docente, el establecimiento de una agenda común es considerado capaz de favorecer la calidad de instrucción nacional. Esto nos lo explica Cox e Schwartzman (2011), porque sistemas educacionales integrados (desde el punto de vista de los currículos, formación docente, arquitectura escolar, etc) sintonizan en las diferentes regiones de países como Chile y Brasil – además, sus países de origen, respectivamente -, una noción común de lo que sea su país, sus problemas y posibles soluciones, o sea, que promueva la circulación de un vocabulario y de determinadas ideas comunes a partir de las cuales se pueda optimizar una sociabilidad que sirva de medio conductor para el incremento local.

En esta nueva agenda, el énfasis en la responsabilización del sector público por la calidad del sistema educacional se disipa entre criterios de evaluación sobre la capacidad y desempeño de los docentes y dirigentes de las escuelas (Schwartzman; Cox, 2009,p 24). Entre los desafíos pendientes: a) el reconocimiento y la integración



de las escalas de poder dentro del sistema escolar; b) la elaboración de análisis estadísticos sistemáticos de experiencias bien sucedidas; c) el suministro de los medios para una buena educación, con el uso de las TIC's y la renovación de los libros didácticos; d) la responsabilización de las escuelas y sus actores por los resultados de evaluación (autonomía de proposición, ejecución y recepción evaluativa) (Schwartzman et Cox, 2009,p 25).

## Consideraciones Finales

A partir de la década de los 90 y de las reformas educacionales ocurridas en América Latina con el objetivo de un nuevo escenario político-económico, intentamos establecer una comparación entre Brasil y Chile. Esta comparación tuvo inicio con las directrices establecidas por organismos internacionales, pasó por los sistemas de evaluación docente y sus modos de reglamentación y culminó el debate sobre la identidad docente y la nueva agenda de la reforma educacional en estos dos países.

En esta breve comparación entre los dos países pudimos notar muchas diferencias y semejanzas estos países. Pero, más que certezas construimos dudas y nos aproximamos de vecinos tan pocas veces estudiados. En este proceso reflexivo también nos aproximamos de nuestra propia cultura, de nuestra propia profesión, sus dificultades, tendencias y agenda. Al presentar este texto no quisimos solo impulsar nuestra carrera académica si no robustecer nuestra consciencia docente.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. H. T. (1997). Crise e Reforma do sistema universitário. *Revista Novos Estudos do Cebrap*. São Paulo, no. 46, p. 43-168.

AMIEL, T.(2012) *Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais*. In: *Recursos Educacionais Abertos, práticas colaborativas e políticas públicas*. Organizadores: Bianca Santana; Carolina Rossini e Nelson De Luca Pretto. Editora: EDUFBA. São Paulo/Salvador.

AVALOS, B.; CAVADA, P.; PARDO, M.; SOTOMAYOR, C.(2010). La profesion docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, no.1: 235-263.

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

BASTOS. M. I. (2010). *O impacto das TICs na educação. O desenvolvimento de competências em TIC para a educação na formação de docentes na América latina*. Brasília, DF.

KRAWCZYK, R. N. (2006). Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas

educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, p. 673- 702.

CASASSUS, J. (2001). A reforma educacional na America Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*. n. 114, p. 7 – 28.

COSTA J.C & DURAN M.R.C. (2012). A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília. v. 9, n. 16, p. 263 – 313.

CUNHA, L. A. (1989). *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez.

CUNHA, L. A. (1975). A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. *Revista Debate & Crítica*. São Paulo: Hucitec. no. 5. (27 – 59pp.)

\_\_\_\_\_. (1997). Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez,. no. 101 (20 – 49 pp.)

CURY, C. R. J. (1997). Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases na educação nacional? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, no. 101, p. 3-19.

DÍAZ, S. D. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro v. 13 n. 39, p. 437-454.

DOURADO, Luiz Fernandes. (2008). Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.29 n.104 – Especial p.891-917.

FERNANDES, F. (1974). Os dilemas da reforma universitária consentida. *Revista Debate & crítica*. São Paulo: Hucitec, no. 2, p. 1 – 42.

FIGUEROA, M; VICUÑA, M. El Chile del bicentenário. Santiago: Ed. Un. Diego Portales, 2008.

GAJARDO, M.; PURYEAR, J. M. (2003). *Formas y Reformas de la Educación en América Latina. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: LOM Ediciones; PREAL, 2003.

GATTI, B. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

GUADILLA, C. G.(1997). Universidade latino – americana: da castela vazia ao cenário socialmente sustentável. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, no. 101, p.83-112.

HABERMAS, J. (1997). *Técnica e ciência enquanto ideologia*. Lisboa: Edições 7.

HERAS, A. R. (2004). *Nuevas tecnologías y saber científico. Literatura y cibercultura*. Madrid, Arco /Libros, 2004.

HINOSTROSA, H.(2011). *Nueva Agenda de políticas docentes em América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción*. In: *Reunión Regional Ministerial para América latina y El Caribe*, 2011, Bueno Aires. Preparado por La Oficina Regional de Educación para América y El Caribe (OREAL/UNESCO Santiago).

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

LOUZANO, P.; MORDUCHOWICZ, A.(2011). *Formación Docente en Chile*. Santiago, Chile: Serie documentos de Preal. n. 57.

MAGENDZO, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.

MANZI, J. G.; SUN, Yulan. (2011).*La evaluación docente em Chile*. Santiago. Mineduc.

MECKES, L. (2007) Evaluación y estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad Educativa. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol.40, nº1, pp.351-371.

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

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