

ENTRE VALORIZACIÓN Y PERFORMATIVIDAD: marcadores neoliberales en la política de desarrollo docente en Chile y Brasil

ENTRE VALORIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: marcadores neoliberais na política de desenvolvimento docente no Chile e no Brasil

BETWEEN VALORIZATION AND PERFORMATIVITY: neoliberal markers in teacher development policy in Chile and Brazil

ENTRE VALORISATION ET PERFORMATIVITÉ : les marqueurs néolibéraux dans la politique de développement de l'enseignement au Chili et au Brésil

Jorge Alarcón-Leiva* 



Introducción: profesionalización docente y neoliberalismo

La profesionalización docente ha sido uno de los ejes centrales de la agenda educativa en América Latina durante las últimas décadas. Por lo pronto, tanto Chile como Brasil han impulsado diversas reformas destinadas a mejorar la calidad de la educación mediante la valorización y el desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, estas iniciativas no pueden entenderse al margen del contexto político y económico que las sustenta: el avance del neoliberalismo como racionalidad dominante en la organización de los sistemas educativos y de los ejes que centralmente estructuran su estrategia de estructuración.

En el caso chileno, la instauración del modelo de mercado durante la dictadura militar (1973–1990) marcó de manera decisiva el rumbo de las políticas educativas posteriores. A través de la municipalización de las escuelas, el financiamiento por asistencia y la apertura a sostenedores privados, se configuró un sistema escolar competitivo que puso a docentes y establecimientos bajo la lógica de los resultados y la rendición de cuentas. En

* Universidad de Talca.

este marco, las reformas más recientes —como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), la Ley General de Educación (2009) y la Ley de Carrera Docente (2016)— han consolidado la gestión por resultados, la competencia entre pares y la meritocracia como principios rectores de la política docente. Es más, la más reciente iniciativa de Nueva Educación Pública (NEP) (2017) parece alinearse en su implementación muy estrictamente a una arquitectura institucional que no consigue escapar a la lógica de la privatización.

Brasil, por su parte, experimentó un proceso distinto, aunque también permeado por principios neoliberales de organización de su educación básica. Desde la década de 1990, con la descentralización de la gestión educativa y la creación de sistemas de evaluación a gran escala, se instalaron mecanismos de *accountability* que vinculan los resultados de aprendizaje con políticas de financiamiento y reconocimiento institucional. Programas como el IDEB y planes de formación continua evidencian esta tensión entre, por un lado, iniciativas de valorización del magisterio y, por otro, políticas de control y responsabilización que trasladan al docente el peso del rendimiento escolar. De forma que el control de resultados se ha vuelto en el contexto brasileño en el principal medio a través del cual ordenar los demás elementos institucionales y sus actores específicos.

Este artículo propone analizar los marcadores neoliberales presentes en las políticas de desarrollo docente de Chile y Brasil, entendidos como aquellos dispositivos de política que introducen lógicas de competencia, gestión por resultados y meritocracia en la vida profesional del profesorado. El objetivo es mostrar cómo estas políticas inciden en la configuración de la identidad docente, afectando dimensiones éticas, colaborativas y pedagógicas, y cómo sus efectos son vividos de manera distinta en ambos países.

La elección de Chile y Brasil como objetos de análisis comparado se sustenta tanto en sus trayectorias históricas comunes como en sus divergencias institucionales, que los convierten en polos paradigmáticos de la educación en América Latina. Ambos países atravesaron dictaduras militares que impusieron reformas estructurales de inspiración neoliberal y que, lejos de ser revertidas plenamente con la redemocratización, fueron reconfiguradas y profundizadas en contextos democráticos. En este sentido, la política educativa ha sido marcada por un doble movimiento: por un lado, avances hacia la

valorización docente, la ampliación de derechos y la profesionalización; por otro, contramarchas que reinstalan la lógica de la competencia, la gestión por resultados y la meritocracia como principios organizadores del magisterio.

En Brasil, este vaivén se expresa en la coexistencia de conquistas significativas —como la inclusión de la gestión democrática en la Constitución de 1988, la creación del Piso Salarial Nacional y los fondos redistributivos (FUNDEF/FUNDEB)— con políticas de austeridad y reformas orientadas al control y la responsabilización individual, especialmente tras la Emenda Constitucional 95/2016. En Chile, en cambio, la transición democrática no implicó un quiebre con el modelo de mercado instaurado por la dictadura, sino su consolidación a través de normativas como la LOCE (1981) y la LGE (2009), y su institucionalización definitiva con la Ley de Carrera Docente (2016), que articuló la profesionalización bajo un régimen meritocrático y estandarizado.

Estas marchas y contramarchas no son episodios aislados, sino un patrón estructural que atraviesa las políticas docentes de ambos países: cada avance en valorización y reconocimiento laboral se ve tensionado o revertido por medidas que refuerzan la racionalidad neoliberal, generando un escenario de inestabilidad permanente. Precisamente por ello, la comparación entre Chile y Brasil adquiere relevancia analítica: permite observar cómo, bajo influencias internacionales semejantes (UNESCO, Banco Mundial, OCDE), las trayectorias nacionales responden de manera distinta a los mismos dilemas, produciendo configuraciones específicas de los marcadores neoliberales que reconfiguran el trabajo y la identidad docente. De este modo, el estudio conjunto de ambos casos contribuye a iluminar las contradicciones entre discursos de valorización y prácticas de control, y a situar el debate sobre la docencia en América Latina en el terreno más amplio de las disputas entre derechos sociales y racionalidades de mercado.

El estudio se apoya en una revisión de la literatura académica y en un análisis crítico de la legislación y los discursos docentes. Se enmarca, además, en perspectivas teóricas que ayudan a problematizar las transformaciones observadas: la noción de gubernamentalidad de Foucault, la crítica a la “nueva razón del mundo” de Dardot y Laval, y la performatividad del saber en Lyotard. Estas herramientas conceptuales permiten comprender cómo las políticas de

desarrollo docente no solo regulan aspectos contractuales y formativos, sino que producen subjetividades específicas, moldeando al profesor como un agente competitivo, evaluado y permanentemente comparado.

En suma, la introducción del neoliberalismo en las políticas docentes en Chile y Brasil plantea interrogantes centrales para la región: ¿cómo compatibilizar la necesidad de asegurar calidad y responsabilidad en la educación con la preservación de la autonomía profesional y la colaboración docente? ¿Hasta qué punto los mecanismos de rendición de cuentas fortalecen la profesión o, por el contrario, la fragilizan al reducirla a métricas de desempeño? Este artículo se orienta a responder estas preguntas desde un enfoque comparativo, reconociendo las similitudes y diferencias de dos sistemas educativos atravesados por los mismos dilemas, pero en contextos institucionales e históricos distintos.

En este marco, el artículo se organiza en cuatro secciones principales. En primer lugar, se expone una revisión de la literatura que articula aportes teóricos y estudios empíricos sobre neoliberalismo, políticas docentes e identidad profesional, con especial atención a los contextos de Chile y Brasil. A continuación, se desarrolla un balance comparado de las trayectorias profesionales en ambos países, analizando cómo los marcadores neoliberales de competencia, gestión por resultados y meritocracia configuran la profesión docente y afectan su identidad. Posteriormente, se presentan las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos y se formulan propuestas de política orientadas a la construcción de modelos alternativos de desarrollo docente en clave ética, colaborativa y social. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas que sustentan el análisis, de acuerdo con las normas académicas de la revista.

Referenciales teóricos

El derrotero de las políticas docentes en Chile y Brasil no dibuja una línea ascendente de valorización profesional, sino una trayectoria quebrada por superposiciones, desvíos y rectificaciones parciales. En ambos países, la expansión de marcos de valorización —mejoras salariales, inducción y mentorías, institucionalización de la carrera, fondos redistributivos— convivió

con la persistencia o reactivación de dispositivos neoliberales que reinstalan la competencia, la rendición de cuentas y la meritocracia como principios ordenadores del campo.

Esta coexistencia no es accidental: responde a capas de reforma que se añaden sin desmontar del todo la lógica previa, generando un ecosistema normativo donde las innovaciones que buscan dignificar la profesión quedan tensionadas por instrumentos que siguen privilegiando el rendimiento medible y los incentivos individuales. Más que capturar mediante un solo y estático concepto esta peculiaridad, se propone indagar aquí su dinámica a la luz de algunas herramientas conceptuales provistas por los análisis relacionados con el neoliberalismo, en general, o con algunos de sus instrumentos más prominentes.

La competencia adopta formas distintas pero convergentes en Brasil y Chile, aunque en cada caso se articula con dinámicas institucionales propias. En el caso chileno, el diseño del sistema ha promovido desde la dictadura la consolidación de un mercado educativo altamente visible, donde las escuelas se disputan matrícula y prestigio en un esquema cuasimercado sostenido por financiamiento vía voucher (Bellei, 2015). La competencia, en este marco, se filtra hacia los claustros mediante bonos, rankings y sistemas de rendición de cuentas de alta presión como la Evaluación Docente o la Carrera Profesional impulsada por la Ley 20.903, que instala tramos de desempeño con efectos directos en salarios y progresión laboral (Sisto, 2020). Estos dispositivos, presentados como incentivos al “desarrollo profesional”, tienden a reconfigurar la colaboración en clave comparativa, erosionando el sentido comunitario del trabajo pedagógico.

En Brasil, en cambio, la lógica competitiva se expresa de modo más descentralizado y fragmentado, en sintonía con su organización federativa. La carrera docente depende en gran medida de los estados y municipios, lo que obliga a los profesores a construir trayectorias marcadas por la acumulación de credenciales, nuevas licenciaturas y certificaciones como estrategia de empleabilidad en un mercado laboral heterogéneo (Hypólito, 2019). En este contexto, el desarrollo profesional se vincula menos a un sistema nacional de incentivos salariales y más a la capacidad individual de inversión formativa, generando desigualdades internas entre quienes acceden a posgrados o especializaciones y quienes quedan relegados a contratos más precarios.

A pesar de sus diferencias estructurales, ambos países convergen en un mismo efecto: la erosión de la cooperación profesional y la redefinición del desarrollo docente como estrategia individual. El trabajo entre pares se convierte en comparación de desempeños y la formación continua deja de ser construcción colectiva de saber pedagógico para transformarse en un recurso defensivo frente a la amenaza de quedar atrás.

Esta situación se inserta en la lógica de “marchas y contramarchas” que caracteriza la trayectoria de las reformas educativas en ambos países (Gajardo, 1999; Peroni, 2018). En Chile, cada intento de reforzar la colaboración docente —por ejemplo, a través de mentorías o redes profesionales— se ve tensionado por la persistencia de mecanismos de competencia impuestos desde la política. En Brasil, las iniciativas de valorización profesional como el Piso Salarial Nacional Docente o el Fundeb conviven con la expansión de políticas de accountability y con la precarización contractual en municipios pobres, generando un escenario de avances normativos que se ven contrarrestados por retrocesos estructurales. En ambos casos, la tensión entre cooperación y competencia se expresa como un movimiento pendular, donde las promesas de desarrollo profesional colectivo chocan con los imperativos neoliberales que transforman a los docentes en agentes individuales de autogestión y autoexplotación (Dardot; Laval, 2013; Vaillant; Marcelo, 2012).

La gestión por resultados introduce otra capa decisiva en la reconfiguración de las trayectorias profesionales docentes y de los modos de regulación escolar. En contextos como el chileno, donde existen sistemas robustos de evaluación estandarizada y una institucionalidad que vincula directamente el rendimiento con incentivos y sanciones, las carreras profesionales terminan subordinadas a ciclos de medición que condicionan progresiones, reconocimientos y, en muchos casos, la estabilidad misma en el cargo (Bellei, 2015; Falabella, 2015). La Ley 20.903, al instalar la Carrera Docente estructurada en tramos ligados a resultados de portafolios y pruebas estandarizadas, consagra este principio: el mérito se traduce en puntajes, y estos, a su vez, definen ascensos y remuneraciones. De este modo, los indicadores se convierten en auténticos marcadores neoliberales, que penetran las dinámicas escolares y colonizan la noción misma de desarrollo profesional (Sisto, 2020).

En el caso brasileño, caracterizado por una heterogeneidad territorial pronunciada y por una fuerte descentralización de las políticas educativas, la gestión por resultados no opera con la misma homogeneidad, pero igualmente adquiere peso como criterio ordenador. Evaluaciones nacionales como el SAEB, la Prova Brasil o el IDEB funcionan como señaladores de “eficiencia” y se utilizan para jerarquizar redes escolares, ordenar prioridades de inversión, asignar recursos e, incluso, legitimar intervenciones externas en municipios considerados “ineficientes” (Freitas, 2012; Souza; Oliveira, 2010). Sin embargo, esta capa de regulación convive con desigualdades estructurales que los indicadores no capturan, generando una paradoja: los sistemas locales más frágiles, lejos de recibir apoyos diferenciados, suelen ser estigmatizados por su bajo rendimiento y sometidos a lógicas de control que profundizan su vulnerabilidad.

En ambos escenarios, la gramática de la calidad se traduce en puntajes, índices y rankings. Lo que no cabe en esa gramática pierde centralidad: prácticas de inclusión, vínculos comunitarios, innovación pedagógica o procesos de reflexión colegiada son relegados frente al imperativo de mejorar resultados medibles. Las escuelas aprenden a “hablar el lenguaje del indicador”, incluso a costa de estrechar el currículum, intensificar las tareas de registro y desplazar tiempos de trabajo colaborativo por rutinas de preparación para la prueba (Ball, 2003; Verger *et al.*, 2016).

Estos procesos reflejan la lógica de marchas y contramarchas propia de las trayectorias educativas en Brasil y Chile. En Chile, la promesa de mejorar la calidad mediante la institucionalización de la carrera y el fortalecimiento de la evaluación docente convive con las críticas de actores profesionales que denuncian un debilitamiento de la autonomía pedagógica. En Brasil, la expansión del IDEB y de los sistemas de accountability nacional ha sido presentada como una marcha hacia la equidad y la modernización, pero en la práctica convive con retrocesos derivados de la fragmentación y precarización de las redes locales (Peroni, 2018). En ambos casos, los dispositivos de medición se consolidan como marcadores neoliberales que orientan la acción educativa bajo la retórica de la eficiencia, a costa de desatender las condiciones estructurales de desigualdad y de reforzar un modelo que desplaza la cooperación y la reflexión pedagógica en favor de la competitividad y la performatividad.

La meritocracia opera como un auténtico “andamiaje moral” (Littler, 2017) que ofrece sentido y legitimidad a las reformas neoliberales en educación, al prometer reconocimiento al esfuerzo individual y trayectorias profesionalizadas claramente delineadas. Sin embargo, esa promesa es ambivalente: allí donde se consolidan carreras reguladas por tramos, como en Chile, el mérito se traduce en progresiones salariales y estatus asociados al desempeño certificado en evaluaciones periódicas, portafolios y pruebas estandarizadas (Bellei, 2015; Sisto, 2020). Este modelo busca visibilizar una ruta de ascenso profesional, pero en la práctica genera segmentación interna entre docentes, ya que no todos acceden a los mismos recursos de apoyo ni parten desde condiciones similares para cumplir con los estándares. El mérito, lejos de ser un principio neutral, funciona aquí como marcador neoliberal que distribuye reconocimiento en clave competitiva y refuerza desigualdades preexistentes.

En Brasil, donde la estructura laboral es más precaria y dispersa debido a la organización federativa y a la fragmentación de redes estatales y municipales, la meritocracia opera de otro modo: más que promesa de ascenso, se convierte en requisito de supervivencia. La necesidad de acumular credenciales, cursar nuevas licenciaturas o someterse a certificaciones periódicas aparece como condición de empleabilidad en un mercado de trabajo marcado por la inestabilidad contractual y las diferencias salariales entre estados y municipios (Hypólito, 2019; Oliveira, 2007). El mérito se internaliza entonces como obligación permanente, generando una presión constante sobre los docentes que, en lugar de ver el desarrollo profesional como proceso colectivo, lo viven como estrategia individual de protección frente al riesgo de exclusión.

A pesar de las diferencias institucionales, ambos contextos convergen en un efecto común: el mérito se adjudica en clave estrictamente individual y se mide mediante instrumentos estandarizados que no logran captar el trabajo situado, los aportes en comunidades escolares vulnerables ni la colaboración interdocente. La lógica meritocrática, presentada como motor de profesionalización, termina desdibujando el valor de la profesión como práctica colectiva, pues privilegia lo medible sobre lo relacional, lo individual sobre lo cooperativo (Dubet, 2004; Ball, 2003).

Estas dinámicas también expresan el movimiento de las políticas educativas en Brasil y Chile. En Chile, el avance normativo de una Carrera Docente con estructura formalizada se presenta como una marcha hacia la valorización, pero convive con retrocesos asociados a la fragmentación y la competencia entre pares. En Brasil, la expansión de políticas de formación continua y de marcos nacionales de valorización, como el Piso Salarial Docente, se ve contrarrestada por la persistencia de la precariedad en municipios pobres y la presión por credenciales que convierte la profesionalización en una carrera sin fin (Peroni, 2018). En ambos casos, la meritocracia funciona como un marcador neoliberal que promete movilidad pero produce estratificación, tensionando el ideal de la docencia como bien público y práctica de cooperación social.

Estas marchas y contramarchas no responden solo a alternancias gubernamentales; también revelan inercias institucionales y dependencias de trayectoria (*path dependence*) que condicionan las posibilidades de cambio (Pierson, 2000; Mahoney; Thelen, 2010). Los ciclos de expansión de derechos —fondos redistributivos, pisos salariales, programas de formación, estatutos o carreras— suelen ser seguidos o solapados por impulsos de austeridad, recentralización de decisiones técnicas o privatización indirecta mediante arreglos público-privados (Gajardo, 1999; Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017; Peroni, 2018). El resultado es una estabilidad inestable: la profesión gana en formalización y visibilidad, pero trabaja bajo presión constante de indicadores, metas y auditorías que reintroducen el léxico de la competencia y reinstalan jerarquías internas (Falabella, 2015; Dardot; Laval, 2013). Incluso cuando los marcos de “desarrollo profesional” se anuncian como acompañamiento, la experiencia vivida por los docentes queda atravesada por obligaciones de rendición de cuentas que impactan su bienestar, su agencia y su identidad pública (Sisto, 2020).

En este contexto, la identidad docente se forma y deforma en tensión: entre la promesa de una carrera digna y la práctica cotidiana de una evaluación que ordena tiempos, prioridades y reconocimientos; entre el discurso de la colaboración y el diseño de incentivos que premian logros individuales; entre la aspiración a una profesionalidad reflexiva y la traducción de la enseñanza a formatos de evidencia estandarizada (Ball, 2003; Dubet, 2004; Marcelo;

Vaillant, 2012). Las variaciones entre Chile y Brasil —centralización versus federalismo, homogeneidad versus fragmentación, mercado educativo más visible versus mercado laboral docente más difuso— no alteran el patrón de fondo: los tres marcadores neoliberales se reconfiguran y recombinan para mantener la performatividad como criterio rector (Dardot; Laval, 2013; Verger; Fontdevila; Zancajo, 2016). Ahí radica la paradoja que recorre ambas trayectorias: cuanto más se institucionaliza el “desarrollo” mediante normas, fondos y programas, más se exige al docente que demuestre individualmente su mérito, desplazando el horizonte de la profesión desde la construcción colectiva del sentido pedagógico hacia la satisfacción de métricas que gobiernan su trabajo (Falabella, 2015; Sisto, 2020).

La literatura sobre docencia en América Latina ha insistido en que el trabajo docente no puede concebirse como una categoría homogénea y estable. Tanto en Chile como en Brasil, la profesión se ha configurado en medio de condiciones históricas, sociales y políticas diversas, atravesadas por procesos de segmentación que fragmentan al colectivo docente y dificultan la construcción de una identidad profesional unificada.

Esta segmentación se expresa en desigualdades contractuales, diferencias de formación y contrastes entre docentes de escuelas públicas y privadas, generando condiciones de reconocimiento profesional marcadamente heterogéneas.

En Brasil, Oliveira (2021) muestra que la expansión de los sistemas nacionales de enseñanza en el siglo XX produjo un cuerpo docente heterogéneo y precarizado, en el que la masificación de la profesión, las desigualdades regionales y la diversidad de contratos dificultan el control colectivo sobre las condiciones de trabajo y el acceso a la carrera. La profesión se caracteriza así por un estatuto de “semiprofesión” (Ferraz & Gouveia, 2020), en el que los docentes carecen de control pleno sobre su propio trabajo, enfrentan limitaciones en la autonomía y en la definición de estándares profesionales, y dependen de regulaciones externas para su reconocimiento. Esta situación se agrava con las reformas recientes, como la BNCC y la reorganización de planes curriculares, que empujan a muchos profesores temporales a cursar nuevas licenciaturas para mantener su empleabilidad.

El caso chileno muestra otra trayectoria.

Desde la dictadura militar, las políticas neoliberales transformaron radicalmente la profesión docente, privatizando y descentralizando el sistema escolar. El magisterio quedó sometido a dispositivos de mercado como la competencia entre establecimientos, la gestión por resultados y la vinculación salarial a evaluaciones estandarizadas. Si bien la Ley de Carrera Docente de 2016 buscó estabilizar la trayectoria profesional, lo hizo sobre la base de la meritocracia y de evaluaciones periódicas, institucionalizando un modelo en el que el reconocimiento se obtiene por el desempeño medible y no por la colaboración o el compromiso pedagógico.

Este contraste se articula con perspectivas teóricas críticas. Foucault (2007) interpretaría los mecanismos de evaluación y bonificación como tecnologías de gubernamentalidad que normalizan la conducta docente; Dardot y Laval (2013) los leerían como parte de la racionalidad neoliberal que generaliza la competencia e individualiza la responsabilidad profesional; y Lyotard (1984) los situaría en la lógica de la performatividad, donde el saber docente se legitima únicamente en función de su utilidad para producir resultados eficaces. Desde la sociología de las profesiones, Dubar (2012) recuerda que la construcción de la identidad profesional depende de la interrelación entre educación, trabajo y carrera, lo que en el caso docente se encuentra constantemente tensionado por la falta de autonomía y el bajo reconocimiento social.

Autores como Tardif y Lessard (2005) y Nóvoa (1992, 1995) insisten en que la docencia se configura a partir de saberes plurales, situados y colectivos, por lo que la identidad docente nunca es definitiva, sino un proceso abierto y atravesado por las condiciones de trabajo. Day (2001) agrega que la dimensión emocional y política de la profesión es inseparable de su desarrollo continuo, mientras que Dubet (2003, 2004) y Sacristán (1995) advierten que la crisis de identidad docente responde a la contradicción entre las expectativas sociales crecientes y la reducción tecnocrática del trabajo escolar. En la misma línea, Vaillant (2007) subraya que la identidad se construye a lo largo de la carrera y se fortalece en contextos colaborativos, donde el valor social del profesorado se reconoce y se traduce en mejoras en la autoestima colectiva y en la calidad educativa.

En síntesis, la literatura señala que la identidad docente en Chile y Brasil se construye en la intersección de políticas neoliberales, condiciones laborales segmentadas y trayectorias profesionales fragmentadas. Mientras en Chile la impronta neoliberal es estructural y homogénea, en Brasil se observa un campo más híbrido, donde la valorización y la precarización coexisten en tensión permanente. Este marco comparativo permite comprender cómo los marcadores neoliberales —competencia, resultados y mérito— atraviesan la vida docente en ambos países, moldeando subjetividades, redefiniendo la profesionalidad y planteando nuevos dilemas para la construcción de una identidad docente reconocida y valorada socialmente.

Balance sobre las trayectorias profesionales en Chile y Brasil

El análisis de las trayectorias profesionales de los docentes en Chile y Brasil evidencia que la competencia, la gestión por resultados y la meritocracia se han consolidado como ejes de las políticas de desarrollo docente, aunque con expresiones diferenciadas y a veces contradictorias. En ambos contextos, la competencia se instala como principio rector: en Chile, marcada por la lógica del mercado educativo y por los bonos ligados a resultados, que enfrentan a escuelas y a colegas entre sí; en Brasil, expresada más bien en la necesidad de los docentes de competir por la estabilidad laboral en un sistema fragmentado, donde la precariedad de los contratos temporales y la obligatoriedad de nuevas licenciaturas generan un mercado interno de credenciales. En los dos casos, el ethos de la profesión se transforma: la cooperación entre pares, elemento esencial de la identidad docente, cede espacio a la rivalidad y a la autoexigencia individual, y las trayectorias profesionales se convierten en itinerarios marcados por la presión de destacar frente a otros.

La gestión por resultados refuerza esta dinámica al subordinar la labor docente a evaluaciones estandarizadas que definen la calidad de la enseñanza en términos de indicadores numéricos. En Chile, el SIMCE y las evaluaciones periódicas de desempeño se convierten en dispositivos de control que condicionan ascensos y remuneraciones; en Brasil, el SAEB y el IDEB operan como mecanismos que clasifican a escuelas y docentes, responsabilizándolos por logros o fracasos sin atender a los factores estructurales de desigualdad.

En ambos países, los resultados educativos se conciben como productos de la acción individual del docente, mientras que las condiciones materiales y sociales que inciden en el aprendizaje quedan invisibilizadas. Esta lógica de rendición de cuentas genera altos niveles de estrés y desmotivación, y redefine la enseñanza como un proceso orientado a cumplir metas externas más que a desplegar el sentido pedagógico.

La meritocracia constituye el tercer marcador clave en las trayectorias profesionales. En Chile, se institucionaliza mediante la Ley de Carrera Docente, que establece tramos vinculados a evaluaciones periódicas; en Brasil, se manifiesta en la exigencia constante de acumular títulos y certificaciones para mantener la empleabilidad. Aunque en uno y otro caso la retórica del mérito se presenta como un incentivo al esfuerzo y a la excelencia, en la práctica se traduce en un mecanismo de segmentación que distingue a los docentes según sus credenciales o puntajes, debilitando la cohesión del colectivo y desplazando la idea de desarrollo profesional compartido. El mérito se convierte en un requisito permanente de supervivencia y progresión, más que en una estrategia genuina de reconocimiento y fortalecimiento del magisterio.

El caso chileno muestra que la matriz neoliberal instaurada durante la dictadura militar no solo configuró un sistema escolar de mercado, sino que también instaló un marco legal difícil de revertir. La LOCE (1981) institucionalizó la privatización y municipalización, y pese a su sustitución por la LGE (2009) y la posterior creación de la Ley de Carrera Docente (2016), la lógica gerencial se mantuvo. Las evaluaciones periódicas, los bonos ligados al desempeño y la progresión por tramos consolidaron un itinerario meritocrático que tensiona la colaboración profesional. Estas normas, como recoge el relatorio, evidencian la dificultad de desmontar un modelo que hace de la competencia y de la gestión por resultados dispositivos centrales de regulación del magisterio.

Brasil, por su parte, expresa un camino híbrido y oscilante, marcado por avances redistributivos y retrocesos de austeridad. La Constitución de 1988 inscribió la gestión democrática de la educación como principio y abrió paso a conquistas como el FUNDEF (1996), el FUNDEB (2007, renovado en 2020) y el Piso Salarial Nacional (2008). Sin embargo, la aprobación de la LDB (1996) descentralizó competencias y acentuó desigualdades territoriales, mientras que la Emenda Constitucional 95/2016 impuso un congelamiento de gastos

que limitó la capacidad de financiar la valorización docente. Esta combinación produjo un magisterio que vive entre ciclos de expansión y contracción, donde cada conquista en materia de derechos es puesta en entredicho por contramarchas de control fiscal y responsabilización individual.

En conjunto, la comparación revela que, aunque los itinerarios nacionales difieren, en ambos países los marcadores neoliberales operan como una capa persistente sobre las políticas docentes. En Chile, se expresan en un mercado educativo estructural y en un marco legal que refuerza la competencia entre escuelas y profesores; en Brasil, en la fragmentación federativa y en la inestabilidad del financiamiento que convierte la meritocracia y la evaluación por resultados en criterios de acceso a derechos básicos. En los dos casos, la profesión docente se construye en un terreno inestable, donde los avances normativos hacia la profesionalización conviven con dispositivos que reinstalan precariedad y performatividad.

El propio financiamiento público da educación básica em Brasil e Chile evidencia a lógica de marchas e contramarchas que atraviesa la configuración de las políticas docentes. Los ciclos de inversión estatal, muchas veces apoyados en fondos internacionales, coexisten con restricciones presupuestarias y marcos de austeridad que impactan directamente en las condiciones de trabajo y en las posibilidades de valorización profesional. De este modo, el financiamiento no aparece como un proceso estable y acumulativo, sino como un terreno en disputa, donde cada avance hacia la profesionalización y el reconocimiento del magisterio convive con contramarchas que reinstalan la precariedad y subordinan la carrera docente a las disponibilidades coyunturales del presupuesto público. En este contexto, la competencia, gestión por resultados y meritocracia se refuerzan al presentarse como mecanismos de “eficiencia” para administrar la escasez, mientras los docentes experimentan la inestabilidad financiera como parte constitutiva de sus trayectorias profesionales.

En conjunto, este balance muestra que las trayectorias docentes en Chile y Brasil, aun con diferencias históricas y contextuales, convergen en un mismo patrón: la profesión se redefine bajo los imperativos de competir, rendir cuentas y demostrar mérito individual. Estas dinámicas producen un magisterio tensionado entre el deseo de reconocimiento social y la realidad de un trabajo regulado por métricas externas, donde la identidad profesional

se construye más en torno al rendimiento que al sentido pedagógico. Las trayectorias dejan de ser un proceso de consolidación colectiva de saberes y experiencias, para convertirse en itinerarios individualizados de adaptación a exigencias neoliberales. Lo que emerge en ambos países es, en definitiva, un modelo de desarrollo docente que privilegia la performatividad sobre la formación integral, y que plantea la urgencia de recuperar dimensiones éticas, colaborativas y humanas que han sido desplazadas por la lógica del mercado.

Al concluir este análisis resulta imprescindible volver sobre la noción misma de trabajo docente. Como sostiene Maurice Tardif, la enseñanza constituye un trabajo social, complejo y situado, en el que confluyen saberes diversos —disciplinarios, curriculares, experienciales— que se construyen y reconstruyen en la interacción con colegas, estudiantes y comunidades. No se trata de una actividad meramente técnica ni individual, sino de una práctica atravesada por condiciones históricas, institucionales y políticas que inciden directamente en cómo los profesores realizan su labor. En este sentido, la identidad profesional docente se configura en estrecha relación con el trabajo que se ejerce, puesto que las condiciones laborales, los marcos normativos y las políticas de desarrollo no solo definen tareas, sino también los modos en que los docentes se perciben y se valoran a sí mismos.

A partir de esta perspectiva, los marcadores neoliberales analizados se muestran particularmente problemáticos: al reducir el trabajo docente a indicadores de desempeño y a la lógica de la performatividad, debilitan el reconocimiento de los saberes profesionales y erosionan la dimensión colectiva de la profesión. Tanto en Chile como en Brasil las reformas evidencian esta tensión: mientras el discurso oficial promete desarrollo y valorización, en la práctica las políticas tienden a fragmentar el trabajo y a redefinir la identidad en clave de rendimiento individual, con consecuencias que repercuten en el sentido mismo de ser docente en la región.

El análisis de los marcadores neoliberales no puede desvincularse de las condiciones materiales en que los docentes desarrollan su labor. En los testimonios de Chile y Brasil se observa que gran parte de sus ingresos se destina a cubrir necesidades básicas como vivienda, alimentación y salud, configurando un salario de subsistencia marcado por la fragilidad del poder adquisitivo. Este escenario se agrava en contextos de inflación o de falta de

reajustes salariales, donde el sueldo pierde rápidamente su valor real y obliga a los docentes a redefinir sus estrategias de vida cotidiana. Así, el desarrollo profesional aparece tensionado por una condición estructural: antes de proyectarse como carrera de valorización, la docencia se experimenta como una actividad que apenas garantiza la reproducción material de la vida.

A esta precariedad se suma la necesidad frecuente de complementar los ingresos mediante actividades paralelas. Muchos profesores recurren a dobles jornadas, tutorías, trabajos temporales o incluso a actividades informales como transporte por aplicaciones o comercio menor, para alcanzar un nivel de vida digno. La meritocracia, que en el discurso oficial se presenta como incentivo al esfuerzo y a la excelencia, convive con un magisterio que en la práctica debe multiplicar sus fuentes de renta para sobrevivir. Este contraste debilita la narrativa de la profesionalización y alimenta la percepción de que el trabajo docente no garantiza por sí mismo una trayectoria estable, sino que exige un esfuerzo adicional permanente que repercute en el bienestar personal y en el tiempo disponible para la actividad pedagógica.

Estas condiciones tienen un impacto directo en la identidad profesional. La calidad de vida percibida por los docentes depende muchas veces de factores ajenos a su trabajo central, como no tener dependientes económicos o recibir gratificaciones ocasionales, lo que genera un sentimiento de vulnerabilidad frente a la precariedad estructural de la profesión. Más que reconocerse en una carrera ascendente y regulada, los profesores se reconocen en una trayectoria fragmentada, marcada por la incertidumbre y por la necesidad de adaptarse a políticas cambiantes y a contextos económicos inestables. En este marco, las marchas y contramarchas de las reformas educativas se reflejan no solo en el plano normativo, sino en la vida material y cotidiana del profesorado, que experimenta la docencia más como una estrategia de subsistencia que como un camino de desarrollo profesional pleno.

Los hallazgos confirman que la descentralización, tanto en su modalidad federalista en Brasil como en su versión municipal en Chile, no garantizó mayor equidad, sino que produjo un mapa fragmentado de condiciones educativas y laborales, en el que la capacidad fiscal de cada territorio determina las oportunidades del magisterio. Este diseño institucional, lejos de neutralizar

desigualdades, las convirtió en parte constitutiva del sistema, reforzando la competencia entre territorios y docentes.

A ello se suma la dependencia de transferencias condicionadas: el FUNDEF/FUNDEB en Brasil y el financiamiento por asistencia en Chile establecieron la lógica de que los recursos públicos se distribuyen en función de indicadores de desempeño, consolidando la gestión por resultados como principio rector del financiamiento.

En este contexto, la trayectoria profesional se configura como un campo de inestabilidad estructural, donde cada conquista normativa se ve contrarrestada por contramarchas de austeridad o dispositivos de control, generando un magisterio que experimenta la precariedad no como excepción, sino como condición permanente de su trabajo e identidad.

Conclusiones

Este panorama confirma que el trabajo docente, lejos de constituir únicamente una práctica profesional orientada por saberes pedagógicos y valores éticos, se encuentra condicionado por la materialidad de las condiciones de vida de los profesores. Como señala Maurice Tardif, la identidad docente se construye en estrecha relación con el trabajo ejercido; y cuando este trabajo se desarrolla bajo salarios que pierden poder de compra, con necesidad de empleos complementarios y con políticas que oscilan entre la valorización y la austeridad, lo que emerge es una identidad marcada por la precariedad y la inseguridad. En Chile y Brasil, los docentes habitan un escenario de inestabilidad estructural, donde los avances en materia de carrera y reconocimiento se ven neutralizados por la insuficiencia del salario y por la permanente presión de dispositivos neoliberales que redefinen el sentido de su labor. En relación con la primera pregunta de la Introducción (cómo compatibilizar “calidad” con autonomía y colaboración), este hallazgo sugiere que la calidad entendida exclusivamente como cumplimiento de indicadores erosiona las condiciones materiales y simbólicas que sostienen la autonomía pedagógica.

Al concluir este análisis resulta imprescindible volver sobre la noción misma de trabajo docente. Como sostiene Maurice Tardif, enseñar es un trabajo social, complejo y situado, que combina saberes disciplinares, curriculares y

experienciales contruidos en la práctica cotidiana. No puede reducirse a la mera aplicación técnica de contenidos, pues se desarrolla en la interacción con colegas, estudiantes y comunidades, y está condicionado por contextos históricos, políticos e institucionales. Desde esta perspectiva, la identidad profesional de los docentes se configura inseparablemente de las condiciones en que ejercen su labor, ya que las políticas que regulan la profesión no solo establecen tareas, sino también los modos en que el magisterio se concibe, se valora y se reconoce a sí mismo. De ahí que la compatibilización buscada requiera redefinir “calidad” como una noción integral —no solo métrica— que habilite juicio profesional, trabajo colaborativo y adaptación contextual.

Los marcadores neoliberales analizados —competencia, gestión por resultados y meritocracia— muestran hasta qué punto las políticas vigentes en Chile y Brasil tensionan la identidad docente al subordinarla a métricas de desempeño y a la lógica de la performatividad. El trabajo colectivo, basado en la cooperación y en la construcción de saberes compartidos, cede espacio a la competencia entre pares; la diversidad pedagógica queda subsumida bajo indicadores estandarizados; y el mérito se transforma en requisito permanente de ascenso o supervivencia, debilitando la cohesión del magisterio y fragmentando su desarrollo profesional. Respecto de la segunda pregunta (si estas políticas fortalecen o fragilizan la profesión), la evidencia comparada indica que, en su configuración actual, tienden a fragilizarla: fortalecen la visibilidad del rendimiento pero debilitan la dimensión profesional colegiada que sostiene la calidad profunda del enseñar.

Las marchas y contramarchas de las reformas en ambos países refuerzan esta conclusión: allí donde se conquistaron avances en materia de carrera, remuneración y reconocimiento social, nuevas normativas reinstalaron dispositivos neoliberales que reorientaron la profesión hacia el rendimiento individual. Esta dinámica revela un patrón de inestabilidad que afecta al conjunto de América Latina: cada ciclo de valorización docente convive o es seguido por contramarchas que reinstalan lógicas de austeridad, control y precarización. Esto explica por qué los intentos de compatibilizar calidad con autonomía suelen quedar trancos: sin estabilidad institucional y sin resguardo de las condiciones de trabajo, los incentivos de corto plazo desplazan la cooperación por la competencia.

Frente a este panorama, resulta urgente avanzar hacia políticas que recuperen la dimensión ética, social y colaborativa del trabajo docente. Ello supone repensar la noción de calidad educativa, desplazándola de la rendición de cuentas estrechamente asociada a pruebas e indicadores hacia una visión más integral que reconozca la complejidad de la enseñanza. En términos operativos, compatibilizar calidad y autonomía requiere: i) evaluación formativa con uso pedagógico de la evidencia; ii) tiempos institucionales protegidos para colaboración entre pares; iii) apoyos diferenciados según contexto; y iv) financiamiento estable que no dependa solo de resultados. La formación inicial y continua debe ser concebida como un derecho del profesorado y como un espacio de construcción colectiva de saberes, no como una obligación burocrática destinada a acreditar méritos individuales.

También es necesario transformar los sistemas de evaluación y progresión profesional, de manera que dejen de ser dispositivos punitivos y de segmentación, y se conviertan en instancias formativas que acompañen a los docentes en sus trayectorias, valorando no solo los resultados medibles, sino también los aportes a la inclusión, la innovación pedagógica y la construcción de ciudadanía. En este marco, la meritocracia puede resignificarse como reconocimiento real, siempre que se inscriba en un horizonte de justicia social y dignidad laboral. Así, la profesión se fortalece cuando el mérito deja de operar como filtro individualizante y pasa a ser un reconocimiento plural de contribuciones pedagógicas y comunitarias.

Finalmente, las políticas docentes en América Latina deben asumir que la educación no puede reducirse a su utilidad económica ni a las demandas del mercado. Reconstruir un modelo de desarrollo docente más humano y democrático requiere situar al profesorado en el centro de las transformaciones educativas, reconociéndolo como sujeto profesional y social, y no como recurso laboral que rinde cuentas. El desafío es articular políticas que fortalezcan la cooperación, la autonomía y la responsabilidad ética de enseñar, restituyendo a la docencia su sentido de compromiso público y de emancipación social. Con ello, el texto responde a las preguntas iniciales: la compatibilización entre calidad y autonomía es posible si la evaluación se orienta al aprendizaje y no al castigo; y el fortalecimiento de la profesión exige

reequilibrar el régimen de rendición de cuentas con garantías materiales y coligiadas que impidan su fragilización.

ENTRE VALORIZACIÓN Y PERFORMATIVIDAD: MARCADORES NEOLIBERALES EN LA POLÍTICA DE DESARROLLO DOCENTE EN CHILE Y BRASIL

Resumen: El artículo examina los marcadores neoliberales presentes en las políticas de desarrollo docente en Chile y Brasil, haciendo un análisis comparativo de sus enfoques, implementación y consecuencias. Se contextualiza históricamente la influencia de organismos internacionales y de la lógica de mercado en la formulación de políticas educativas. En el caso de Chile, se analiza el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, su evaluación mediante tramos, su segmentación y cómo se incentiva la progresión profesional. En Brasil, se estudian programas estatales de valorización y formación continua, así como los desafíos ligados a la descentralización y la variabilidad normativa entre estados. Se encuentra que, aunque ambos países persiguen la mejora de la calidad educativa a través de la profesionalización docente, las prácticas neoliberales introducen mecanismos de accountability, evaluación estandarizada y una cierta precarización laboral docente, afectando la autonomía profesional. Se discuten las consecuencias para la identidad docente y se señalan los retos para construir políticas educativas que reconozcan dimensiones éticas, sociales y contextuales más allá de criterios de mercado.

Palabras clave: neoliberalismo; desarrollo profesional; política educativa.

ENTRE VALORIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: MARCADORES NEOLIBERAIS NA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO CHILE E NO BRASIL

Resumo: O artigo examina os marcadores neoliberais presentes nas políticas de desenvolvimento docente no Chile e no Brasil, a partir de uma análise comparativa de seus enfoques, implementação e consequências. Contextualiza-se historicamente a influência de organismos internacionais e da lógica de mercado na formulação das políticas educacionais. No caso chileno, analisa-se o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, seus mecanismos de avaliação por faixas, a segmentação e os incentivos à progressão na carreira. No contexto brasileiro, estudam-se os programas estatais de valorização e formação continuada, assim como os desafios relacionados à descentralização e à variabilidade normativa entre estados. Constata-se que, embora ambos os países busquem melhorar a qualidade educacional por meio da profissionalização docente, as práticas neoliberais introduzem mecanismos de accountability, avaliação padronizada e certa precarização do trabalho docente, afetando a autonomia profissional. Discutem-se as consequências para a identidade docente e apontam-se os desafios para a construção de políticas educacionais que reconheçam dimensões éticas, sociais e contextuais para além dos critérios de mercado.

Palavras-chave: neoliberalismo; desenvolvimento docente; políticas educacionais.

BETWEEN VALORIZATION AND PERFORMATIVITY: NEOLIBERAL MARKERS IN TEACHER DEVELOPMENT POLICY IN CHILE AND BRAZIL

Abstract: This article examines the neoliberal markers embedded in teacher development policies in Chile and Brazil, through a comparative analysis of their approaches, implementation, and consequences. It historically contextualizes the influence of international organizations and market-oriented logic in the formulation of educational policies. In the Chilean case, it analyzes the Teacher Professional Development System, focusing on its evaluation mechanisms by career stages, segmentation, and incentives for professional progression. In

the Brazilian context, it explores state programs of teacher valorization and continuing education, as well as the challenges associated with decentralization and normative variability across states. The study finds that, although both countries aim to improve educational quality through teacher professionalization, neoliberal practices introduce mechanisms of accountability, standardized evaluation, and certain forms of precarization of teachers' work, thus undermining professional autonomy. The article discusses the implications for teacher identity and highlights the challenges of building educational policies that acknowledge ethical, social, and contextual dimensions beyond market imperatives.

Keywords: neoliberalism; teacher development; educational policies.

SOBRE O AUTOR

Jorge Alarcón-Leiva

Docente en pre y postgrado, investigador en política pública, con participación en proyectos FONDECYT y CONICYT. Experiencia en gestión institucional y en proyectos de desarrollo docente. Doctor en Filosofía por la PUC de Chile, alcanzó además el grado de Magister en Filosofía por la Universidad de Concepción, en Chile. Los grados académicos señalados los obtuvo mediante financiamiento conseguido por la Beca de Vicerrectoría de Investigación y Doctorado de la PUC de Chile, que implicó una estadía de especialización en Birbeck College de la U. de Londres, y el Premio Universidad de Concepción. Se desempeña actualmente como profesor en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca, lleva a cabo investigación sobre políticas educativas y actividades de extensión, relacionadas con el sistema de educación superior y el sistema escolar. E-mail: joalarcon@utalca.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>.

Referencias

- ALEGRÍA LICUIME, Jorge. Biopolítica, neoliberalismo y proyecciones en la educación. *Sophia Austral*, Punta Arenas, v. 28, p. 17, 2022.
- ÁLVARO, Guillermo. Racionalidad neoliberal en el sistema educativo chileno. 2015. Tese (Seminario de Grado en Educación) – Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2015.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.
- BELLEI, Cristian. *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones, 2015.
- BISCARRA, Claudia; GIACONI, Claudia; ASSAÉL, Jenny. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 14, n. 3, p. 80–92, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acceso en: 18 set. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acceso en: 18 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE, nº 18.962, de 07 de marzo de 1990. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 19.410, de 1995. Crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Establecimientos Educativos (SNED). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1995. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30712>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 19.715, de 2001. reorganiza el Estatuto de los Profesionales de la Educación y crea el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (y asignaciones asociadas). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2001. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=183694>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.248, de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=272946>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.370, de 2009. Establece Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.501, de 2011. Establece Ley de Calidad y Equidad de la Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028634>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.903, de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>. Acceso en: 18 set. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2013.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la competencia y la rendición de cuentas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699–722, 2015.

FALABELLA, Alejandra. The performing school: the effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 84, p. 1–31, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Nacimiento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas en América Latina: balance de una década. *Revista CEPAL*, Santiago, n. 68, p. 77–91, 1999.

GRINBERG, Silvia. Pedagogía y políticas sobre la vida en la escuela: una lectura biopolítica de la educación. In: LEMM, Vanessa (org.). *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*. Santiago: Ediciones UDP, 2010. p. 147–166.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente e profissionalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra, 1984.

PERONI, Vera. Políticas educacionais no Brasil: limites e possibilidades da resistência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 377–393, 2018.

SILVA, Maria de Fátima; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Remuneração e poder de compra: percepções de professores da educação básica no Brasil e no Chile. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 31, p. 1–21, 2021. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1104>. Acceso en: 18 set. 2025.

SISTO, Vicente. Identidades profesionales docentes en tiempos de neoliberalismo: individualización, competencia y fragilidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 25, n. 85, p. 471–495, 2020.

SOUZA, Sandra A.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação básica no Brasil: características e implicações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 407–424, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Enseñar en el siglo XXI: retos y propuestas*. Barcelona: Graó, 2012.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; ZANCAJO, Adrián. *Reformas educativas y privatización en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hülya K. *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*. London: Bloomsbury, 2016.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.