

Resumen

La constitución de los Estados Nacionales Latinoamericanos exigieron la producción de un sistema magisterial público, cuya emergencia se vinculó a la educación elemental. En este artículo se describe la reglamentación, la identificación, las tensiones que afectaron el ejercicio de la profesión docente en Brasil y que alertan sobre variables problemáticas que nos interrogan: el carácter formativo de aquel sujeto, las condiciones de su trabajo, la estructuración precaria de las redes y de los establecimientos de enseñanza y la baja remuneración de su oficio.

Palabras clave

Educación brasileña, trabajo docente, formación docente, política educacional, reformas educativas.

Abstract

The constitution of the National Latin American States demands the production of a public magisterial system which is linked to primary education. In this article regulations, identification and the stress which affected the professional teacher in Brazil are described. Moreover, it alerts us to the problematic variables: formative nature, work conditions, precarious structure of social networks and the teaching establishments and the low remuneration of the occupation.

Keywords

Brazilian education, teaching work, teacher training, educational policy, educative reforms.

La constitución del magisterio público en Brasil: tensiones entre reglamentación, formación y condiciones de trabajo en el contexto de constitución del Estado¹

Eveline Algebaile ²

Introducción³

La investigación y discusión de los elementos actuantes en la constitución de la profesión docente, en un contexto nacional específico, requiere, desde nuestro punto de vista, gran atención a la multiplicidad de procesos que, en sus atravesamientos, producen las situaciones oficiales y las condiciones concretas de reglamentación y ejercicio de la actividad profesional. Estos son, en este caso, dos campos amplios de institución de valores, normas y prácticas, cuyas interrelaciones pueden darse tanto en el sentido de la convergencia y refuerzo mutuo, como en el de la disonancia y competición. Por tanto, concordando con Boom (2004), no interesa a la investi-

¹ Este artículo es resultado del proyecto de investigación: "Política social y educación en el contexto de ajuste del Estado", Proyecto que está inscrito en el Programa de Prociencia - UERJ / FaPerj, para el periodo 2009 - 2012. Texto recibido 14 de agosto 2010, evaluado 20 de octubre 2010 y arbitrado 20 de diciembre 2010.

² Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de Políticas Públicas e Educação, na Faculdade de Formação de Professores (FFP). Professora do Curso de Mestrado em Educação da FFP e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). Licenciada em Educação Artística pelo Instituto Metodista Bennett (1992), Mestre (1996) e Doutora (2004) em Educação pela Universidade Federal Fluminense, na área de Políticas Públicas e Movimentos Sociais, com Pós-Doutorado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (2009-2010). Autora dos livros "Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos" (2009), "Conselhos participativos e escola" (2004), organizado em co-autoria com Estela Scheinvar, e "Para compreender a pobreza no Brasil" (2005), organizado em co-autoria com Victor Valla e Eduardo Stotz. eveline@prolink.com.br.

³ Nota de traducción: siguiendo las reglas de tratamiento de fuentes bibliográficas, todos los términos referentes a títulos de documentos gubernamentales o legislativos brasileños, así como a nombres de eventos históricos nacionalmente consagrados fueron mantenidos en lengua portuguesa, con vistas a viabilizar investigaciones y búsquedas en general de informaciones y fuentes primarias y secundarias a ellos vinculadas. En estos casos, optamos por señalar los términos entre comillas.

gación de la profesión docente la aprehensión estática de esos valores, normas y prácticas, sino *sus movimientos* y las configuraciones, posiciones y pesos relativos que adquieren en el recorrer de sus interrelaciones.

En países como los latinoamericanos, cuya formación histórica, desde los procesos de colonización, está marcada de modo estructural por formas desiguales de producción de la vida social y las prácticas económicas y políticas, con repercusiones inevitables en la constitución de las instituciones, la investigación de los modos de configuración de la profesión docente conlleva el desafío de atención a ciertos procesos que, aunque aparentemente muy próximos e imbricados, tienen especificidades muy relevantes para la comprensión del objeto en discusión.

Aclaremos que con los términos “profesión docente” y “magisterio público” no nos referimos solamente al conjunto de definiciones formales de la profesión en su generalidad, sino principalmente a la *condición profesional* histórica y dinámicamente producida desde las mediaciones, tensiones y conflictos entre tradiciones, reglamentos, prácticas y relaciones.

Otra aclaración necesaria en este artículo hace referencia al énfasis y a los aspectos concernientes a la “escuela elemental”. Mediante esta categoría, buscamos referirnos a un nivel o etapa escolar inicial, que a lo largo del tiempo, adquiere dimensiones, configuraciones y estatutos jurídicos muy diferenciados, pasando por una lenta sucesión de mudanzas normativas, de la educación primaria no obligatoria de tres años de estudio, vigente hasta las primeras décadas del siglo XX, a la enseñanza fundamental obligatoria de por lo menos nueve años, establecida por Ley en 2006⁴. A pesar de estas diferencias, esta categoría nos permite apuntar los mínimos educacionales establecidos a lo largo del lento proceso de delineación de la educación escolar como derecho social en Brasil. El énfasis en este trabajo, en dicha etapa de enseñanza, resulta del hecho de que esta es la única que en Brasil a finales

⁴ Hasta la década de 1940, no había en Brasil legislación federal que estableciese marcos claros relativos a la obligatoriedad escolar, en escala nacional. La normatización de la materia quedaba a cargo de los estados (provincias), resultando en la diversidad de estándares de duración escolar en el territorio nacional. Los cambios normativos que establecieron definiciones más rigurosas en ese sentido, obligatorias para todo el país, al menos en términos legales, fueron: 1) “Lei Orgânica do Ensino Primário”, de 2 de enero de 1946, que estableció educación primaria elemental obligatoria con duración de cuatro años, para niños de siete a doce años de edad, en lo que respecta a la matrícula y a la asistencia escolar; 2) Ley nº 5.692, de 1971 y normas complementarias, que definieron la vigencia de un nuevo nivel elemental de enseñanza, el primer grado, con ocho años de duración obligatorios para la franja etaria de siete a catorce años; 3) “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), de 20 de diciembre de 1996, que definió la enseñanza fundamental como etapa obligatoria con duración de *como mínimo* ocho años; 4) Ley 11.114, de 16 de mayo de 2005, que hizo obligatoria la matrícula en la enseñanza fundamental a los seis años de edad; 4) Ley nº 11.274, de 06 de febrero de 2006, que alteró las disposiciones relativas a la duración de esa etapa de enseñanza (de “como mínimo ocho años” a “como mínimo nueve años”), estableciendo que la implementación de los nuevos marcos de obligatoriedad, por parte de los municipios, estados y el Distrito Federal, tendría que ser realizada antes del 2010. La primera LDB, de 1961, no alteró, en aquella época, los mínimos establecidos en la legislación de 1946.

del siglo XX ha conseguido realizar un alcance poblacional próximo a la universalización. Por su alcance poblacional y territorial y, por lo tanto, por su *escala de realización*, la enseñanza fundamental es la etapa que emplea el más alto porcentaje de profesores, constituyendo, desde nuestro punto de vista, la forma de ejercicio de la profesión docente más extendida y, por ello, más representativa de la “condición docente” históricamente instalada, especialmente en el caso del magisterio público.

Sin pretender abordar profundamente la variedad de aspectos hasta aquí apuntada, pero sí creyendo que el ejercicio de “mirada panorámica” ayuda a exponer y a discutir la problemática propuesta, buscamos presentar, en la primera parte del artículo, algunos aspectos generales de la historia de la reglamentación y las condiciones de ejercicio del trabajo docente en Brasil, con énfasis en el siglo XX y en los vínculos entre expansión escolar y constitución del Estado, para en la segunda parte, abordar las mudanzas contemporáneas que repercuten en la configuración de la profesión; identificando simultáneamente, los límites concretos de actuación profesional docente en el ámbito público y los desafíos por enfrentar.

1. Breve caracterización político-administrativa y educacional de Brasil

Desde 1889 formalmente organizado como una República Federativa Presidencialista⁵, hoy formada por 26 estados federados, un distrito federal y 5.565 municipios, el Estado brasileño está constituido por tres esferas de poder: Ejecutiva, Legislativa y Judicial, siendo que el Poder Ejecutivo se organiza en tres niveles gubernamentales jerarquizados: un nivel central, concerniente a la Unión nacional de los estados federados y del que emanan las normas que rigen la administración pública en territorio nacional, y en dos niveles subsecuentes, subnacionales, concernientes a los estados y municipios.

A cada uno de estos niveles de organización del Estado corresponde un ámbito gubernamental específico, Gobiernos Federal, Estatales y Municipales, dirigidos, respectivamente, por el Presidente de la República, los Gobernadores de los Estados y los Alcaldes Municipales. A cada nivel del Poder Ejecutivo corresponde un ámbito propio del Poder Legislativo respectivamente: el Congreso Nacional, formado por un Senado y una Cámara Federal constituidos por senadores y diputados federales nacionalmente elegidos como representantes de cada Estado, según cuotas específicas por estado. La Asamblea Legislativa Estatal, constituida por diputados elegidos en el ámbito de cada estado, y las Cámaras Municipales, constituidas por consejeros elegidos en el ámbito de los municipios.

⁵ Brasil estuvo bajo el dominio colonial portugués de 1500 a 1822, cuando fue declarada la independencia de Portugal y se constituyó el Imperio de Brasil, con vigencia de 1822 a 1889, año de la proclamación de la República, constitucionalmente definida como república federativa presidencialista en la 1ª constitución republicana, en 1991.

A lo largo del siglo XX, la elección de los ocupantes de los cargos ejecutivos se realizó de modo diverso, conforme la coyuntura política, oscilando desde las indicaciones a las elecciones directas, que constituyen regla general desde el final de la Dictadura Militar (1964-1985), regla definitivamente consagrada en la primera Carta Constitucional elaborada tras este período: la Constitución de la República Federativa de Brasil, de 1988 (CF 88).

Un dato importante para la comprensión de la participación de cada uno de estos niveles de gobierno en la constitución del campo profesional docente es la situación político-administrativa de los municipios que, en las décadas finales del siglo XX, vieron su estatus fuertemente alterado. A pesar que presentar una administración pública débil, aún muy influenciada por prácticas políticas locales conservadoras, a lo largo del proceso de constitución del Estado brasileño los municipios adquirieron grados crecientes de autonomía, culminando con las disposiciones de la CF 88, que amplió expresivamente la capacidad de recaudación y de gestión de recursos financieros en el ámbito municipal, ampliándose, el número de asuntos en relación a los cuales el municipio puede legislar.

Por constituir el derecho social reconocido en la Ley Federal, la educación escolar es objeto de reglamentación general privativa del nivel central de gobierno⁶ (Gobierno Federal), especialmente en lo que respecta a la organización sistémica de la oferta escolar en todos los niveles y modalidades, a la definición de parámetros mínimos de oferta, al establecimiento de responsabilidades de gestión, a la elaboración de las bases y directrices curriculares, a la determinación de las reglas relativas, a la formación y al ingreso en la carrera docente pública y a las exigencias relativas al ejercicio de la profesión, envolviendo disposiciones generales sobre los planes de cargos y carreras que deben nortear el ingreso y la progresión funcional en las redes públicas.

A los estados y municipios, en este caso, les cabe observar y cumplir esas reglas generales, legislar complementariamente y asumir las responsabilidades con respecto a la oferta educativa expresadas en la Ley Federal, en especial en lo que respecta al primer nivel de enseñanza: la educación básica. Como las modalidades de educación especial, educación de jóvenes y adultos, educación indígena y *quilombola*⁷ tienen un público predominantemente dirigido a estos niveles de enseñanza, componen estructuralmente las responsabilidades de estados y municipios, aunque, en diversos casos, con apoyo financiero y asesoramiento técnico del Gobierno Federal.

De acuerdo con la LDB de 1996, la educación escolar en Brasil está constituida por dos niveles de enseñanza: la educación básica, formada por la educación infantil

⁶ Como ya indicamos al abordar el establecimiento de marcos relativos a la educación obligatoria, esta reglamentación general, en el caso de la etapa elemental de enseñanza, solo empezó a ser ejercida con vigor por parte del nivel central de gobierno a partir de la década de 1940.

⁷ “Educação quilombola” es la modalidad de educación escolar regular dirigida al atendimento de las comunidades remanentes de los *quilombos*, o sea, de los núcleos habitacionales que originalmente constituían lugar de refugio para los esclavos huidos de las haciendas y núcleo de resistencia a la esclavitud.

(de cero a seis años de edad), la enseñanza fundamental (única etapa obligatoria, de nueve años de duración por lo menos), la enseñanza media (de tres a cuatro años de duración); y la educación superior. Según los datos del Censo Escolar de 2009, Brasil tenía en aquel entonces 53'791.142 alumnos en la educación básica (EB), siendo 6'699.109 en educación infantil (EI), 31'512.884 en la enseñanza fundamental (EF), 9'831.664 en la enseñanza media (EM), 250.908 en educación especial (EE), 4'639.382 en educación de jóvenes y adultos (EJA) y 857.195 en la educación profesional. Del total de matrículas en la EB, un 86.09% procedían de escuelas públicas, siendo que, en las diferentes etapas regulares de enseñanza, estos porcentajes eran de un 73.77% en la EI, un 88.09% en la EF y 88.33% en la EM, confirmando que la educación pública es la que efectúa la formación escolar de la gran mayoría de los brasileños. Del total de 1'972.333 docentes actuantes en la educación básica, muchos de ellos con más de una matrícula, 1'377.483 actuaban en la enseñanza fundamental regular, confirmando que a esa etapa corresponde la forma de ejercicio de la profesión docente más representativa de las condiciones de actuación del magisterio público en Brasil.

2. Institucionalización de la profesión docente en Brasil: algunos aspectos a destacar

La prolongada y lenta historia de constitución del sistema educacional brasileño dificulta la presentación, en el espacio de un artículo, del conjunto de medidas y procesos relevantes en la constitución de la profesión docente, obligándonos a optar por discusiones focalizadas en períodos específicos o seleccionar los aspectos que, en larga duración, se muestren especialmente relevantes con respecto a la producción de las condiciones y movimientos que marcan el presente.

Optando por el segundo camino (teniendo en cuenta la naturaleza de nuestras investigaciones, referenciadas en procesos de larga duración, y los objetivos de discusión aquí propuestos), consideramos necesario destacar inicialmente dos largos períodos de estructuración histórica del *magisterio público*⁸ como campo profesional en Brasil: un período que se extiende desde la década de 1930 hasta la década de 1960 y otro que envuelve, más específicamente, los años de la Dictadura Militar, de la década de 1960 a la de 1980. No se trata de períodos que presenten internamente una homogeneidad de características relativas a la acción gubernamental, a

⁸ El énfasis en el magisterio público se justifica, en este caso, no solo porque este abriga el mayor contingente de profesores, sino, también, por ser el foco de las reglamentaciones gubernamentales. Además, es sin duda el segmento del magisterio donde más inmediatamente repercute cualquier alteración en la política educacional, y no solamente las orientaciones expresamente dirigidas a los profesionales. Las condiciones de ejercicio de la profesión docente, en especial en la etapa de la oferta educacional más difundida, la enseñanza fundamental, de modo alguno es expresiva de todas las formas de ejercicio profesional existentes, pero es una referencia fundamental, sin la cual no podemos entender ni la experiencia docente predominante, ni las formas de experiencia que con ella guardan diferencias y asimetrías.

la economía, a la organización de la sociedad civil ni a las prácticas o los movimientos políticos; al contrario, son etapas marcadas por variaciones expresivas de estos aspectos. Sin embargo, en su interior es posible reconocer procesos de emergencia y consolidación de ciertas características relativas a la estructuración del Estado (y, por consiguiente, del conjunto de normativas estatales y de las prácticas institucionales) especialmente relevantes para que sea posible comprender la configuración de una profesión tan vinculada a la acción del Estado como la profesión docente⁹.

La década de 1930 es un marco referencial importante para comprender la constitución de la educación pública en Brasil, ya que solo a partir de ese momento, observamos la construcción sistemática y progresivamente ampliada de normas e instituciones de gestión educacional de alcance *nacional*. Hasta entonces, la legislación educacional federal versaba principalmente sobre la educación superior, disponiendo poco sobre la educación secundaria y prácticamente nada, sobre la educación primaria¹⁰. La regulación de estos dos niveles de enseñanza quedaba mayoritariamente bajo la responsabilidad de los estados, lo que originó una diversidad nacional cuyas marcas se hacen notar hasta hoy. En 1930, con la llegada de Getúlio Vargas al poder, por primera vez Brasil pasa a tener un Ministerio de la Educación y Salud Pública, creación institucional expresiva de un momento de construcción estatal que se extendería a las décadas siguientes, de forma lenta, pero decisiva. A partir de este momento, por tanto, también observamos a *escala nacional* (aunque mantenidos importantes aspectos de la diversidad e incluso de la asimetría estructural

⁹ La idea, en este caso, es reconocer momentos de referencia que, sin restringir el análisis a fronteras temporales rígidas, permitan contextualizar procesos relevantes y situarlos unos en relación con los otros. Los períodos que corresponden, respectivamente, a la permanencia prolongada de Getúlio Vargas en la Presidencia de la República (de 1930 a 1945 y de 1951 a 1954), a la Dictadura Militar (1964 a 1985) y a las dos gestiones presidenciales de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 y de 1999 a 2002, periodo abordado en otro apartado) son referencias importantes, especialmente porque la mayor duración de estas gestiones permitió la consolidación de líneas de acción y proyectos, garantizando ciertas condiciones y tendencias a su continuidad y, en este sentido, significativa repercusión en la realidad que se quiere comprender.

¹⁰ La legislación federal constituida desde el momento de la institución de la República (1889) hasta la década de 1930, estuvo fuertemente marcada por la perspectiva colonial, tratando más vigorosamente de los asuntos concernientes a la economía y al ejercicio del poder a nivel nacional, y dejando asuntos como los relativos a los derechos sociales a cargo de los estados. La estructura económica y político-administrativa de los estados federados era (todavía lo es...) extremadamente diversa, de tal modo que la regulación de la oferta de servicios básicos, como educación, según estándares ya alcanzados en los estados o ciudades más estructurados, no solo implicaba, para los estados menos estructurados, un altísimo grado de intervención política, como podía generar para el poder central un gran volumen de demandas de financiación y apoyo administrativo. Así, se hacía útil, para el poder central, no "intervenir" en territorios políticos cuya relativa autonomía constituía parte de un pacto de poder que confería, en contrapartida, relativo apoyo a los asuntos de mayor interés del poder central, bien como razonable exención de responsabilidades financieras y administrativas con la inversión de cuño social y con la construcción institucional en el conjunto de los estados.

entre estados, regiones y capitales e interior) procesos del lento y gradual montaje de un campo profesional docente mínimamente vinculado al que tenemos hoy como ámbito de formación y ejercicio del magisterio público.

Entre los procesos que emergen o se consolidan a lo largo de las décadas de 1930 y 1940, destacamos, en primer lugar, por su relevancia para la constitución de este campo profesional a escala nacional, un complejo y dinámico proceso de construcción institucional que no se restringió al Estado. De parte de este, la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública y del Consejo Nacional de Educación, el establecimiento de reglas relativas a diferentes ramas de la enseñanza secundaria, con correspondientes indicaciones relativas al ejercicio docente en este ámbito, el establecimiento de reglas relativas a la formación docente¹¹, la reglamentación de la carrera de inspector de enseñanza, con la correspondiente estructuración de un sistema de inspección escolar y la estructuración de un sector y de convenios inter-administrativos dirigidos a la producción sistemática de datos estadísticos sobre educación, son algunas de las medidas que expresan por diferentes ángulos, importantes aspectos de la ampliación y creciente complejidad de la organización estatal que constituiría la base para la planificación y para la acción gubernamental, a nivel nacional, en el sector de la educación.

Este nuevo Estado *en producción*, a la vez, correspondía a una sociedad civil en plena mutación. La creación de asociaciones, como la “Associação Brasileira de Educação” (1924), y eventos públicos dirigidos al debate de la cuestión educacional (como una larga averiguación sobre la instrucción pública, organizada por el educador Fernando de Azevedo y divulgada en el periódico “Estado de São Paulo”, en 1926), así como la instauración de movimientos pedagógicos, que resultaron en densas acumulaciones y se desdoblaron en nuevas acciones de fuerte impacto en la escena pública, como la presentación del “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), son ejemplos de los movimientos que, en aquel momento, actuaban en la constitución de un campo de formulación y debate público de propuestas relativas a la educación escolar, en general, y a la profesión docente, en particular. Estado y sociedad civil, en un movimiento de mutua constitución, impulsaron procesos regulares de reglamentación e institucionalización de las acciones en el campo educacional que repercutirían, poco a poco, en la ampliación del número de personas en funciones docentes, en la creciente producción de determinaciones relativas a la formación, al ingreso y al ejercicio de esas funciones y, consecuentemente, en la creciente constitución de un *profesorado* como categoría caracterizada por algún sentido de conjunto.

¹¹ El establecimiento de directrices nacionales para la formación de profesores se dio, por primera vez, en 1946, con la Lei Orgânica do Ensino Normal, expedida junto a la Lei Orgânica do Ensino Primário. Medidas de menor porte, no obstante, venían, desde la década de 1930, ampliando las referencias normativas en ese campo.

Algunas características de la organización social, económica y política del país influirían de modo especial en la definición de ciertas condiciones estructurales de organización de la profesión docente, todavía hoy presentes. La diversidad regional y entre capital e interior, por ejemplo, no tuvo manifestaciones solamente económicas, sino también relativas a la constitución del Estado a nivel local, implicando la coexistencia, dentro del territorio nacional, de estándares muy diferenciados de organización del sector educacional, de la escuela y de las condiciones de formación y de trabajo docente. A lo largo de todo el siglo XX, la gradual estructuración de las administraciones públicas, en los estados y municipios, no conllevó la decisiva superación de las formas tradicionales de ejercicio del poder; ocurrió, la mayor parte de las veces, como muestra Fernandes (1974), como proceso de expansión y actualización de las formas instituidas, reiterando los abusos autoritarios locales y regionales y definiendo la gestión “pública” por el patrimonialismo, nepotismo, clientelismo y demás formas de indistinción entre lo estatal y lo privado, hasta el punto que se consolidaron prácticas de corrupción aún hoy naturalizadas y no debidamente criminalizadas.

Estudios clásicos como los de Beisegel (1974) y Frigotto (2001) muestran cómo repercutió esto en la producción de una oferta escolar estructuralmente marcada por la desigualdad. Se destaca, en este caso, la forma dual de concebir y realizar la oferta educacional pública, apoyada, por un lado, en unas pocas instituciones bien estructuradas y, por otro, en un conjunto creciente de instituciones de enseñanza en gran parte precarias, que iban siendo producidas para atender el aumento de la demanda de escolarización regular. Esta precariedad se refiere tanto a la estructura física de las escuelas, como a la estructura institucional, incluida la administración del sector y de los establecimientos educacionales, así como los equipos profesionales en ellos actuantes. Baja reglamentación de las formas de ingreso y ejercicio de la función docente, inestabilidad, salarios bajos y escasas exigencias formativas son algunos de los aspectos que favorecerían la constitución y expansión de una categoría docente caracterizada por gran diversidad y asimetría entre una minoría estable, bien remunerada y una mayoría inestable mal remunerada.

Como la producción de los modelos más avanzados de escuela no representaba la eliminación de las formas más antiguas y precarias, la gran diversidad institucional y, por consiguiente, del cuerpo profesional que le daba existencia, se ha perpetuado como “el patrón brasileño”, haciendo coexistir, en el territorio nacional, situaciones estructurales de gran disparidad en relación con la formación, con las condiciones de trabajo y de remuneración y, por fin, de organización docente. Hasta la década de 1980, mientras algunos profesionales de las grandes capitales ya expandían su formación al nivel universitario y de posgraduación, las escuelas de barrios pobres, ciudades del interior y regiones poco estructuradas presentaban altísimos índices de profesores legos. Mientras profesores de las capitales del sudeste y del sur se asociaban en sindicatos y constituían asociaciones académicas con gran poder de formulación y debate de la política educacional, gran parte de los profesores del interior

vivía su día a día profesional de forma absolutamente dispersa, ocupando horas en el desplazamiento a escuelas cuya localización les podía exigir recorrer kilómetros en transportes precarios o, incluso, a lomos de borricos o en pequeñas embarcaciones. Estas situaciones aún existen, pero es posible reconocer un lento cambio, especialmente desde finales de la década de 1980.

Estas diversidades y adversidades no impedían que innumerables movimientos creadores surgiesen en las áreas más desfavorecidas, entre las cuales son ejemplares los movimientos vinculados a las propuestas de Paulo Freire y Moacir de Góes, en el noreste, en la década de 1960. Sin embargo, parte relevante de las propuestas y acciones socialmente innovadoras terminaba teniendo más difusión (en término de escala de alcance y del impacto producido en la formación y actuación docente) en los estados o ciudades en que las redes institucionales estaban más ramificadas y eran más densas, especialmente las regiones sur y sudeste, donde la sociedad civil se estructuraba de modo más dinámico, posibilitando mayor incorporación de las ideas de sentido opuesto a los proyectos hegemónicos.

Otro aspecto que cabe resaltar es que la debilidad de las administraciones locales y la insuficiente reglamentación por parte del nivel central de gobierno no significaron *ausencia de normatización en las* redes de enseñanza en formación en los diferentes rincones del territorio nacional. Al contrario, lo que se observa es la *proliferación y diversidad de normas emanadas de los diferentes niveles de gobierno y de sectores* a los cuales cabía “administrar” el ingreso en la función docente, las prácticas institucionales y el ejercicio del trabajo en el ámbito escolar. Ante la ausencia de reglamentos generales, válidos a escala nacional, que dispusiesen con mayor especificidad sobre criterios de ingreso, exigencias formativas y otros aspectos influyentes en las formas de ejercicio de la función docente, órganos locales de gestión educacional, en buena parte por medio de sus subsectores (de inspección y supervisión, de gestión administrativa o pedagógica, entre otros), se convirtieron en el ámbito del que emanaba, de forma clara o difusa, un conjunto de disposiciones y controles cuya práctica reiterada acabaría por dotarlos de una fuerza equivalente a la de las leyes.

Se puede decir que el proceso de *estatización* (Nóvoa, 1995) de la educación en Brasil supuso, hasta principios de la década de 1990, en lo que se refiere al proceso de constitución de la profesión docente, un peso menor de la reglamentación general, en comparación con el peso mucho mayor, imperioso, de la normatización de pequeña escala, resultante de la gradual constitución del sector educacional y de las instituciones educativas en los estados y en miles de municipios. Se trata, en este caso, de una normatización dictada por las necesidades prácticas que emergían en los procesos locales de gestión y que habían ido constituyendo tradiciones locales o regionales, bien como por las disputas y negociaciones propias de las relaciones políticas predominantes en cada escala.

Así por ejemplo, si era posible observar en algunas capitales de estados una creciente reglamentación de las exigencias formativas para el ingreso en la carre-

ra docente, era igualmente posible observar, en la gran mayoría de los municipios restantes, la persistencia de la indicación política como criterio único de ingreso, así como de ocupación de los cargos de gestión administrativa y pedagógica que se iban definiendo en la jerarquía profesional en lenta constitución¹². Remitiéndonos a los términos de Nóvoa (1995), podemos decir que ese primer momento de estructuración de las reglas de organización del ingreso en el magisterio y del ejercicio del trabajo docente está bien marcado en Brasil por una *estatización* que, sin embargo, presenta, desde nuestro punto de vista, baja *funcionarización*, ya que el Estado en aquel momento se expande, aunque está marcada más por el engendramiento de un ámbito de acciones y prácticas regidas por las influencias políticas locales y un poco menos por la homogeneización normativa.

En el período de la Dictadura Militar (1964-1985), observaríamos algunos cambios significativos en este panorama. Primero, porque la intensificación de la expansión de la oferta escolar, en especial con la ampliación de la duración de la escolarización obligatoria de cuatro a ocho años, alteró la distribución territorial de los establecimientos escolares y su alcance social, atrayendo, aunque persistían las formas precarias, mayores porciones de población pobre a la escuela. Esta intensificación de la expansión no solo amplió la necesidad de profesores, sino que diversificó, en medida razonable, el perfil del profesor necesario para cubrir la nueva oferta.

Segundo, porque esta diversificación estuvo, en buena medida, acompañada de una profusión de leyes y disposiciones normativas complementarias que pasaron a disponer, a *escala nacional*, sobre el nuevo perfil y las nuevas exigencias formativas del profesor necesario en ese sistema en reforma. Es verdad que teniendo en vista la multiplicidad de estatutos, formas y condiciones de formación y ejercicio del magisterio en el país, la propia legislación establecía la posibilidad de ajustes casi ilimitados de las nuevas exigencias, especialmente las formativas, previendo su aflojamiento en las áreas de reconocida inexistencia o insuficiencia de oportunidades de formación docente, estableciendo mecanismos y plazos para la “adaptación funcional” de profesores en ejercicio ampliando la oferta de cursos de formación inicial de

¹² Tal como señalamos en trabajos anteriores (Algebaile, 2007 y 2009), todavía hoy, incluso ante un intenso proceso de racionalización administrativa promovido por diferentes dispositivos de la reforma educacional engendrada en la década de 1990, es común observar, y no solo en municipios del interior, la ocupación de cargos de gestión administrativa y pedagógica del sector educacional a partir de “criterios” de parentesco y apadrinamiento político. En muchos municipios, se constituyen verdaderas redes familiares para la ocupación de dichos cargos. Las crecientes exigencias técnicas vinculadas a las nuevas formas de organización del sector educativo – de producción, registro y divulgación de datos estadísticos, así como de registro de informaciones de usuarios, entre otros – han ampliado la selección de profesionales según criterios relativos a su formación para la ocupación de cargos técnicos responsables, cada vez más, por actividades y funciones que envuelven diferentes niveles gubernamentales. La presencia de estos profesionales tiende a reducir el carácter doméstico adquirido por estas gestiones, pero la disputa por la manutención de los privilegios patrimonialistas encuentra formas diversas de actualización de las prácticas tradicionales, mostrándose, todavía, muy potente.

corta duración a las áreas de enseñanza más desasistidas y para las nuevas etapas de enseñanza en expansión, entre otras medidas. Se mantenía la tendencia a la diversificación de situaciones y estatutos. Pero esto ocurría *bajo una base normativa de alcance ampliado*, que afirmaba más incisivamente el nivel central de Gobierno como ámbito por excelencia de disposición normativa sobre la oferta y la organización de la enseñanza en *todos los niveles*.

En este nuevo contexto, los parámetros generales de formación docente, bien como los criterios de ingreso y ejercicio de la función, aunque cuestionables, adquirieron mayor visibilidad y detalle. Y no solo en este caso se observan mudanzas significativas (para lo bueno o para lo malo...) relativas a la configuración de la profesión docente. Un punto a destacar es que la legislación general y las normas relativas a la gestión educacional, establecen una nueva organización del campo profesional vinculado al magisterio, ampliando con la mayor definición normativa de funciones especializadas, las cisiones y asimetrías entre profesionales de distintos niveles, etapas, áreas y funciones. Diferentes medidas se suman para cristalizar gradualmente la separación jerarquizada entre quien ejecuta y quien formula, planea y dirige. Esto es así desde la formación inicial (con cursos propios para quien va a actuar efectivamente como profesor y para quien va a ejercer funciones de gestión administrativa y pedagógica, como las de dirección, supervisión, inspección, orientación educacional, entre otras) hasta los mecanismos de ingreso y ubicación en la carrera docente, que pasan a establecer, con grados crecientes de claridad, la definición de lugares e itinerarios específicos para cada función.

La propia expansión de la oferta de formación inicial docente refuerza esa jerarquía y asimetría entre categorías. La expansión de escuelas normales y de “licenciaturas cortas” (dos años de formación) amplió el número de potenciales profesores con formación *aligerada* que actuarían en las series iniciales, alimentando un mercado de trabajo cuya rápida expansión se valía de la posibilidad de bajísima remuneración. En contrapartida, los cursos de Pedagogía, de nivel universitario, con duración cerca de cuatro años, se consolidaron como el lugar de preparación de los profesionales que actuarían en las funciones de gestión administrativa y pedagógica. Del mismo modo, los bachilleratos en diferentes áreas (Geografía, Matemáticas, Lenguas, Historia...), de igual duración, seguidos de créditos de formación pedagógica que otorgaban el título complementario de “Licenciatura Plena”, se convertían en el ámbito de formación superior de los profesores que actuarían en las series finales de la educación obligatoria y en el nivel subsecuente (el segundo grado), cristalizándose jerarquías entre categorías de profesores que todavía hoy se hacen sentir.

Esas diferencias de formación, estatus y condiciones de ejercicio de la función docente contribuyeron a dificultar la organización de la categoría docente, pero no llegaron a impedirlo. La formación y consolidación de asociaciones y sindicatos docentes, especialmente a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, honraron y am-

pliaron la tradición de luchas en defensa de la escuela pública que se delineó en Brasil desde principios del siglo XX¹³.

Se debe destacar en este caso el perfil asumido por los sindicatos y asociaciones profesionales en el área de la educación básica, fuertemente orientado a la actuación en la formulación y debate de las políticas educacionales, así como en la propia formación docente. Ya sea por las nuevas prácticas participativas en foros y consejos, por la actuación directa en la promoción de encuentros y cursos, se puede decir que los sindicatos pasaron a disputar la formación del profesor con la situación formativa instalada, a pesar de que dada la persistencia de las asimetrías socio-espaciales, sea imperioso recordar que tales asociaciones también presentaban alcances y desdoblamientos desiguales en el territorio.

De todos modos, las acumulaciones de estas nuevas formas de organización fueron inmensas, implicando la consolidación de las asociaciones y sindicatos como fuerza política actuante en el debate sobre política educacional, la construcción de nuevas pautas de reivindicaciones, así como nuevas formas con la sociedad y el Estado. A partir de esas relaciones ampliadas, especialmente con otros movimientos e instituciones, nuevas formas de conocimiento social fueron producidas, haciendo que la búsqueda de derechos, bienes y servicios no se delinease como mera reivindicación, sino como una disputa de proyectos, resultando en una experiencia colectiva original que se desdoblaría en nuevas formas de participación política y de acción social.

Estos movimientos ampliados tuvieron intensa participación en la elaboración de la Constitución Federal de 1988 y, en seguida de la nueva LDB, produciendo el ensanchamiento de los mecanismos y canales democráticos instituidos para el debate y la formulación de derechos, y en consecuencia, en la propia dimensión social de esa formulación. Las disposiciones relativas a la creación de consejos de control social de políticas diversas, incluida la política educacional, representaron la oficialización de espacios desde hacía mucho tiempo reivindicados por los movimientos sociales, que veían en la formación de consejos un modo de reducir el poder indiscriminado de grupos que, por otros medios, ejercían influencia sobre la administración pública, determinando políticas que favorecían intereses particularistas. Se puede decir que la ampliación de los canales y de las prácticas de participación social en el ámbito de las políticas educacionales implicó el ensanchamiento de las propias concepciones de “trabajo docente” y “actuación docente”, pues conllevó crecientes mudanzas subjetivas,

¹³ Entre los eventos y procesos que constituyen esta tradición, además de las acciones ya indicadas, referentes a los años de 1920 a 1940 y las experiencias educativas innovadoras de fuerte poder de agregación y formación docente, realizadas por Paulo Freire y Moacir de Góes (década de 1960), es importante destacar la “Luta em Defesa da Escola Pública” (1959), la creación de los cursos de posgrado en el área educacional (década de 1970), la emergencia de acciones significativas y de nuevo carácter en movimientos populares de lucha por escuela pública (décadas de 1970 y 1980), y los movimientos orientados a nuevas formas de construcción institucional que referenciasen el debate y la formulación de políticas públicas educacionales, como la “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” - Anped (1978) y el “Fórum em Defesa da Escola Pública” vinculado a la elaboración de la Constitución de 1988 y de la LDB de 1996.

relativas a la auto percepción del profesor como sujeto político capaz de conjugar su actuación profesional con su presencia efectiva en los procesos que disponen y deciden sobre la educación.

Sin embargo, esas nuevas condiciones, que tendían a propiciar la reestructuración democrática de la política educacional, fueron objeto, en la década de 1990, de medidas y acciones que llevaron al debilitamiento de las potencialidades que se venían afirmando, con problemáticos efectos sobre la formación y el ejercicio de la profesión docente.

3. La reorganización contemporánea de la reglamentación y de las formas de regulación del trabajo docente

Los años finales de la década de 1980 en Brasil, estuvieron intensamente marcados por la conquista de avances jurídicos constitucionales referentes a las definiciones de derechos sociales y de mecanismos de garantía de su ejercicio. Las reglamentaciones y las acciones programáticas organizadas a partir de entonces, no proporcionaron a esos avances los desdoblamientos esperados. En el caso de la educación, existe un relativo consenso en que la década de 1990 estuvo atravesada por un largo proceso de reforma educacional con repercusiones controvertidas en la organización de los sistemas de enseñanza, en la acción escolar y en el trabajo docente.

Por lo que respecta a las medidas *directamente* relacionadas con la reglamentación y al ejercicio de la profesión docente, debemos destacar las disposiciones relativas a una mayor definición de parámetros para la organización de los planes de carrera docente, bien como un conjunto variado de disposiciones que indujeron al profesor de las etapas iniciales a buscar formación en niveles superiores y a participar en sucesivas acciones de formación en servicio. Medidas de carácter curricular, como la expedición de los “Parámetros Curriculares Nacionais”, y de evaluación escolar, como la creación de un sistema de evaluación de la educación básica, bastante adaptadas a las “orientaciones” de organismos internacionales, también tuvieron fuerte repercusión en la reconfiguración del ejercicio docente, no solo por reforzar la inserción de los profesores en procesos formativos institucionalizados, sino principalmente por ayudar en la instauración de un contexto de intensas exigencias formativas que dispararon cambios subjetivos importantes.

A estas medidas se sumaron otras orientadas a alteraciones en la organización de los sistemas de enseñanza y de los procesos de escolarización que repercutirían intensamente en la acción escolar y en las condiciones de ejercicio del trabajo docente.

El caso de la municipalización de la enseñanza obligatoria es muy representativo. A lo largo de décadas, la oferta de la etapa obligatoria constituía responsabilidad de los estados, cabiendo a los municipios un papel secundario, en general mal desempeñado, teniendo en vista la tendencia a la oferta irregular, a la estructuración precaria de las redes y establecimientos de enseñanza y a la baja remuneración docente, entre otros problemas. Los problemas similares observados en las redes estatales eran comunmente justificados por la sobrecarga de los estados en términos de oferta de

servicios públicos, reforzándose con este argumento, las propuestas a favor del repase de mayores responsabilidades para los municipios. Sin embargo, a lo largo de décadas, las tentativas de municipalización de la oferta de la enseñanza obligatoria tropezaron en obstáculos que empezaron a ser superados en la década de 1990, cuando diferentes medidas asociaron el acceso a recursos públicos al número de matrículas de las redes de enseñanza, induciendo la expansión de la oferta municipal. Los datos de los “Censos Escolares” del período muestran que a lo largo de las dos gestiones del presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 y de 1999 a 2002), gestión responsable de la mayoría de las medidas inductoras, la posición de estados y municipios en la composición de la matrícula de la enseñanza fundamental al fin se invirtió: en 1995, los estados eran responsables de un 56.17% de la matrícula, mientras la tasa de participación de las redes municipales era de un 32.12%; en 2003, esas proporciones ya habían pasado respectivamente a un 38.54% y 51.88%.

Este proceso de municipalización repercutió de forma problemática en las condiciones de funcionamiento de la escuela pública, ya que la expansión de la oferta municipal fue viabilizada, en gran parte por medio de la reedición de antiguas estrategias de pronto atendimento, similares a las identificadas por autores como Beisegel (1974), en los procesos de expansión de la oferta educacional a principios del siglo XX, que reiteraron la precarización de las condiciones de escolarización. La creación de anexos escolares poco estructurados, la ampliación del número de turnos diurnos, la fusión de grupos, la reconversión de salas especiales (de lectura, de artes etc.) en convencionales y la rotación en su ocupación, son ejemplos representativos de esas estrategias que a su vez, impactaron inevitablemente el trabajo docente.

Otro aspecto que merece atención es la implantación de medidas de “corrección del flujo escolar” que también supuso cambios significativos en la rutina y en el contenido del trabajo de los profesores. Se destacan las acciones dirigidas a desestimular o impedir el suspenso entre determinadas series o años de estudio y a “acelerar el aprendizaje” de los alumnos repitentes, acciones que en rigor no resultaron en mayor acceso al conocimiento escolar, pero promovieron la aceleración de la *escolarización* y, en consecuencia, la reducción de los índices de retención y evasión escolar, el aumento de los índices de conclusión y la ampliación del número de plazas escolares sin gravámenes extras para las redes de enseñanza.

Otro tipo de acción bastante difundido fue el relativo a la utilización del sector educacional para la implantación de programas y acciones focales dirigidas a la cuestión de la pobreza, dando lugar a la utilización reiterada del aparato material y funcional del sector educacional para la realización reductora de acciones de otros sectores cuya universalización no estaba prevista. Se debe observar el sentido estratégico que la distribución territorial de la escuela adquirió en un país donde los demás aparatos y servicios básicos, referentes a derechos sociales, jamás se expandieron en la misma medida: la ampliación de las funciones escolares en esa dirección representa para el Estado economía de acciones, produciéndose una doble reducción de la esfera pública, determinada por la contención de la expansión de las demás

políticas sociales, compensada por una expansión de la esfera escolar que no representa expansión efectiva de la *educación escolar*, sino, fundamentalmente, apenas más cosas por medio de la escuela, generalmente en detrimento del tiempo, del espacio, de los recursos y de las energías que deberían estar al servicio de la construcción cotidiana de conocimientos.

Estudios como los de Oliveira (2000), Oliveira y Duarte (2005) y Peregrino (2010), que abordan, desde diferentes ángulos las nuevas y antiguas tensiones entre política educacional y gestión de la pobreza en Brasil, permiten percibir cómo ese conjunto de medidas originó importantes mutaciones en la esfera escolar, con impactos variados sobre la estructura del sector educacional, la dinámica escolar, las condiciones de trabajo en la escuela y, consecuentemente, la *formación y la condición docente* de ahí derivadas.

Por la forma de llevar a cabo el conjunto de medidas, no resultaron en efectivas mejorías de la educación escolar, especialmente porque más allá de no alterar de modo mínimamente expresivo las condiciones materiales de organización del trabajo escolar (la escuela continuó en situación precaria) y las condiciones de remuneración docente (el maestro continuó recibiendo salarios bajos y teniendo que buscar varios empleos para ampliar sus rendimientos), sometieron al profesor a procesos de trabajo y a procesos formativos que refuerzan una posición subordinada en el contexto educacional, exponiéndole a un día a día avasallador que le pone, todo el tiempo, en la situación de responder a las sucesivas e intermitentes “nuevas” determinaciones administrativas y pedagógicas, e impide la posibilidad de construir con solidez, las acumulaciones individuales y colectivas capaces de garantizar su actuación como efectivo sujeto en el proceso de producción de la educación escolar.

4. Los impases y desafíos del actual contexto: breves consideraciones

En nuestra opinión, es fundamental que los estudios sobre formación, trabajo y profesión docente consideren de forma ampliada las “condiciones de trabajo”, atendiendo el hecho de que están constituidas por elementos variados, envolviendo e interrelacionando de modos complejos las condiciones y recursos materiales y funcionales, las demarcaciones de la rutina escolar, las redes de atravesamientos institucionales, las relaciones entre la escuela y las demandas locales, entre otros aspectos que producen contradicciones, tensiones y orientaciones en las acciones y relaciones intra y extra-escolares. También, consideramos fundamental insistir en la afirmación de que esas condiciones de trabajo *son formativas*, especialmente porque interfieren difusa o sistemáticamente en la constitución de modos de pensar y actuar, en la formación de tendencias a la agregación o a la dispersión de acumulaciones compartidas o de diferenciaciones particularistas de relaciones cooperativas o competenciales de autonomía o servilismo intelectual, entre otros aspectos.

En este sentido, la persistencia de condiciones precarias de funcionamiento de las escuelas y de baja remuneración docente, la inestabilidad de los proyectos que asolan la rutina escolar, así como la migración intensiva e intermitente de tareas para el sector educacional y para la escuela, constituyen relevantes *factores de formación docente*, para modificar la esfera y la rutina escolar, alterando el conjunto de acciones que se pasa a considerar “propias” de la escuela y las referencias organizacionales y temporales para su realización cotidiana, induciendo relaciones, valores, referencias y prácticas. Las nuevas demarcaciones del tiempo en el día a día escolar, especialmente marcado por las urgencias, la efemeridad de los proyectos, la superposición de tareas y responsabilidades, la sobrecarga de actividades burocráticas. El acortamiento del tiempo y del espacio para la realización de encuentros e intercambios regulares auto-organizados, la sofocación de los órdenes del día de las reuniones por los problemas administrativos, la confrontación de los profesores con nuevos órdenes de problemas para los cuales no tienen respuestas ni medios que accionar, tienden a producir una *desorientación formativa* que diluye acumulaciones colectivas, esenciales para el enfrentamiento crítico de este panorama.

En el actual contexto, medidas como el establecimiento de una referencia mínima de remuneración nacional para el magisterio público y de mecanismos orientados a viabilizar la consecución de planes de carrera, representan innegables avances. Tales medidas tienen sus posibles efectos positivos atenuados por la persistente manutención de la precariedad de las instituciones escolares, por el volumen e inestabilidad de reformas, proyectos, programas y acciones formativas que asolan el día a día de la escuela y del profesor, por la insistencia en instaurar medidas de evaluación y control del trabajo docente que, como bien muestran Shiroma y Shneider (2008) y Oliveira (2006), lejos de fortalecer profesionalmente a los profesores, los fragilizan, sometiéndolos a formas de control burocrático ancladas en la amenaza y en la inseguridad, induciéndolos a relaciones competitivas, alimentando la segmentación de la categoría y diluyendo las posibilidades de resistencia.

Frente a esta situación, es imperativo que los estudios sobre el magisterio público investiguen los efectos de políticas que, a título de racionalizar la organización y el funcionamiento de la escuela, están desorganizando referencias colectivas y posibilidades de compartimiento, accionando al profesor a un activismo desconectado de objetivos colectivamente trazados, que lo destituyen de autonomía en la gestión del propio trabajo y de las propias relaciones.

Solo habrá cambio pleno en la educación escolar pública de los países de la periferia capitalista como Brasil, si se da la constitución histórica de una categoría docente capaz de construir, con autonomía y responsabilidad social, espacios colectivos y proyectos compartidos que orienten su actuación y formación. Las reformas educativas deben converger sus acciones hacia ese objetivo, o reproducirán internamente, en las relaciones entre los sujetos de la educación, la misma lógica colonial que nos legó una sociedad profundamente asimétrica, una educación escolar estructuralmente desigual y una inmensa dificultad de construir y agregar las fuerzas sociales capaces de modificar esta situación.

Referencias bibliográficas

- Algebaile, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj.
- _____. (2007). Expansão metropolitana, erosão da esfera pública e novas exigências sociais de governabilidade. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, XI, 245 (43). Consultado em 08,01, 2007, através da fonte <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24543.htm>>
- Beisegel, C. de R. (1974). Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Fernandes, F. (1975). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, D. A. (2000). *Educação Básica – gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In Feldfeber, M., & Oliveira, D. A. (orgs.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos?* (pp.17-32). Buenos Aires, México: Noveduc.
- Oliveira, D. A., & Duarte, A. C. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, 23 (2), 279-301.
- Peregrino, M. (2010). *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Shiroma, E. O., & Schneider, M. C. (2008). Certificação e gestão de professores. In VII Seminario de la Red Estrado - Red de Estudios sobre Trabajo Docente - Nuevas Regulaciones en América Latina (Anais). Buenos Aires: Redestrado – Clacso.