

# REFORMAS EDUCACIONAIS NO CHILE: A VEZ DO AGENTE

Ariana Britto\*

Recebido em: 12 abr. 2011

Aprovado em: 09 maio 2011

\* Mestranda em Economia pela Universidade Federal Fluminense e economista pelo Instituto de Economia da Unicamp. Atualmente é membro do NEE (Núcleo de Estudos em Educação) do CEDE (Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento). UFF. Rua Tiradentes, 17. Ingá. CEP: 24.210-510. Niterói/R.J., Brasil. E-mail: arianabritto@hotmail.com

Resumo: Argumenta-se que o Chile é o país onde foram experimentadas e avaliadas quase todas as políticas voltadas a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, somente a partir dos anos 2000, passou a ser prioritário, na definição de uma agenda de políticas públicas a serem adotadas no país, o papel do agente. Os resultados apresentados ao longo do artigo ainda não nos permitem visualizar o melhor caminho a ser seguido em termos de reformas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. De um lado, os avanços obtidos por alunos chilenos em exames internacionais são modestos. De outro lado, houve melhoria no acesso de crianças e jovens ao ensino de qualidade, em especial nos níveis mais baixos de renda. Independentemente da rapidez com que está se dando a melhoria da qualidade da educação no Chile, os aspectos positivos parecem ser fruto do maior investimento em professores e, nesse sentido, reafirmariam o valor do modelo de educação adotado neste país.

Palavras-Chave: Economia da educação. Chile. Políticas públicas. Remuneração de professores. Incentivos. Desempenho educacional.

## EDUCATIONAL REFORMS IN CHILE: A TIME OF TEACHER

Abstract: It is argued that Chile is the country where they were experienced and evaluated almost all policies aimed at improving the quality of education, including those focused on the teacher. Nevertheless, only since the 2000s, has become a priority in the definition of a public policy agenda to be adopted in the country, the role of the teacher. The results presented in this paper does not allow us to distinguish the best way forward in terms of educational reforms aimed at improving the quality of education. On the

one hand, the improvements achieved by Chilean students in international exams are humble. On the other hand, there was improved in admission by children and young people to quality education, especially at lower levels of income. Regardless of how quickly it is taking to improve the quality of education in Chile, the positive aspects seem to be the result of increased investment in teachers and in that sense they reaffirmed the value of the education model took up in this country.

Key Words: Economics of education. Chile. Public policies. Teacher compensation. Incentives. Educational attainment.

## 1 INTRODUÇÃO

O investimento em educação é um dos principais determinantes do crescimento e desenvolvimento econômico de um país (HANUSHEK; WÖBMAN, 2007). No mais, propicia reduções nas desigualdades da distribuição de renda e auxilia na diminuição da pobreza. Assim, políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação constituem um caminho essencial na busca pelo crescimento sustentável e o principal interesse de formuladores de políticas públicas que buscam garantir o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade e socialmente equitativo através do uso eficiente dos investimentos.

Um dos principais economistas a estudar a relação entre insumos educacionais e aprendizado dos alunos, Erik Hanushek<sup>1</sup> apresenta ao longo de diversos trabalhos o resultado recorrente de que o nível de aprendizagem não se deve a um déficit de recursos. As evidências dos estudos empíricos mostram que a partir de determinado nível mínimo de gastos em insumos escolares indispensáveis, recursos adicionais seriam absorvidos pelo sistema de maneira ineficiente. Contudo, em estudo posterior acerca dos determinantes da aprendizagem, Hanushek (2006a) apresenta como resultado coeficientes de estimação positivos e estatisticamente significativos para a variável qualidade do professor indicando que um bom professor exerce influência positiva sobre o aprendizado.

Em geral, a qualidade dos professores somente pode ser medida segundo características observáveis, como qualificação, nível educacional e grau de experiência. Todavia, segundo Veloso (2009) existiriam outros fatores, de difícil mensuração, em particular características não observáveis como motivação ou talento em lecionar que poderiam explicar grande parte do “efeito-professor” na melhoria do aprendizado dos alunos.

A partir dessas evidências empíricas, o repertório de políticas educacionais

---

<sup>1</sup> Ver Hanushek (1995, 2005 e 2006b) para uma síntese da literatura sobre o assunto.

comumente adotadas por países desenvolvidos e em desenvolvimentos para melhoria da qualidade da educação tem sido produto da eficiência institucional, apoiada em três pilares: responsabilização dos agentes (*accountability*) via desenvolvimento de mecanismos de incentivos, descentralização e aumento da concorrência entre as escolas.

Outros autores identificaram de forma mais explícita e direta o efeito da qualidade dos professores sobre o nível de aprendizado dos alunos, assim como, as iniciativas de reforma educacional focalizadas no agente a serem implementadas. Barber e Mourshed (2007) argumentam que o foco dos países com os melhores sistemas educacionais em termos de excelência no ensino é a valorização dos professores e dos diretores das escolas, seja via aumentos salariais, seja através de políticas de incentivos. A valorização do docente via equiparação salarial comparativamente às demais profissões, a valorização do *status* do professor, além do desenho de um processo de seleção forte e transparente, são destacadas pelos autores como essenciais para a atração dos melhores profissionais para a carreira docente.

As reformas educacionais focalizadas no agente têm atraído a atenção dos gestores de políticas públicas nos mais diversos contextos sociais, políticos e econômicos, entre eles, no Chile, país este, no qual o foco em políticas educacionais relacionadas ao agente tem apresentado grande importância na última década. Segundo Schwartzman (2007, p. 22), o Chile seria um verdadeiro “laboratório de reformas educacionais”, uma vez que:

[...] ao longo destes 20 anos, se experimentou e avaliou quase todo o repertório de políticas e ações que têm sido recomendadas para melhoria da educação, incluindo a descentralização, a autonomia escolar, os sistemas nacionais de avaliação, os incentivos ao desempenho, o atendimento preferencial às escolas em situação crítica, a implantação do turno completo, o aumento dos gastos públicos, o estímulo à iniciativa privada, as reformas curriculares, a formação e a avaliação de professores.

Dentre os países latino-americanos, o Chile foi o que apresentou os maiores avanços no exame PISA, uma avaliação internacional de desempenho dos estudantes coordenada pela OCDE e realizada desde 2000<sup>2</sup>. A última avaliação contou com a participação de 65 países. Os resultados obtidos pelos alunos chilenos ainda estão longe de alcançarem os patamares desejados pelos dirigentes daquele país.

---

<sup>2</sup> Ver Brasil ã Resultados PISA (2010).

Investiga-se aqui em que medida a experiência chilena poderia trazer lições a serem seguidas, em especial para países vizinhos, como o Brasil. Assim como no Chile, a criação de um sistema educacional de qualidade tem sido uma das metas anunciadas por governantes brasileiros e, apesar dos contextos socioeconômicos de ambos os países apresentarem diferenças significativas, que por sua vez influenciam a forma como os sistemas educacionais são organizados, acredita-se que o exemplo chileno possa-nos ser útil, seja em termos de lições a serem seguidas, seja em termos de erros a serem evitados.

Este artigo é composto de quatro seções, além desta introdução. A segunda seção inclui uma breve discussão sobre as características do sistema educacional chileno e a evolução histórica de suas reformas educacionais ao longo das últimas décadas. A terceira seção analisa as políticas de valorização docente, enquanto na quarta seção serão apresentados os principais resultados dessas reformas educacionais. Na quinta seção, o artigo buscará apresentar lições aprendidas do exemplo chileno e eventuais implicações sobre o caminho a ser seguido por países como o Brasil.

## **2 HISTÓRICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CHILE**

O Chile é um país de 16,8 milhões de habitantes com um sistema educacional caracterizado, entre os países da América Latina, por possuir um dos melhores níveis de escolaridade média. Segundo dados do Ministério da Educação (CHILE, 2009b), dois terços da população entre 25 e 34 anos (64%) completaram ao menos o ensino médio e cerca de três quartos dos jovens entre 15 e 19 anos (74%) estão cursando este mesmo nível de ensino. O país ainda apresenta níveis baixos de evasão escolar e repetência, contudo, os indicadores de qualidade da educação encontram-se distantes daqueles dos países desenvolvidos, entre eles o tamanho médio das salas de aula no ensino primário<sup>3</sup> - 47% maior que a média dos países na OCDE<sup>4</sup>, 31 e 21 alunos respectivamente - e, principalmente os resultados do Chile em exames internacionais de conhecimentos, os quais encontram-se muito próximos de outros países da região, entre eles o Brasil.

A estrutura educacional chilena é tripartite, composta por escolas municipais, privadas subsidiadas e exclusivamente privadas. Até janeiro de 2008, os 8.841

<sup>3</sup> No Chile, a educação primária compreende da 1<sup>TM</sup> à 6<sup>TM</sup> séries do ensino básico, a educação secundária compõe-se do 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> anos da educação básica e os três anos do ensino médio.

<sup>4</sup> Em janeiro de 2010, o Chile foi o primeiro país da América do Sul (2<sup>o</sup> na América Latina, atrás do México) a se tornar membro da OCDE.

estabelecimentos escolares estavam distribuídos como segue: municipais - 58,7%; privados subsidiados - 36,2% e exclusivamente privados - 5%, totalizando 2,1 milhões de alunos matriculados. A distribuição de matrículas é concentrada entre os setores público (48,2%) e particular com subsídio (45,3%).

Relativo à formação docente, o que qualifica o professor chileno a lecionar é o fato de este ter cursado algum nível universitário. A partir daí os professores concorrem às vagas disponíveis em escolas públicas e privadas, caracterizadas conforme o tipo de contrato de trabalho (MIZALA; ROMAGUERA, 2005): (i) aqueles correspondentes às *municipalidades*, regidos pelo Estatuto Docente<sup>5</sup>, (ii) aqueles do setor privado subsidiado regidos pelo Código Trabalhista que cobre os trabalhadores do setor privado em geral, porém com alguma vinculação ao Estatuto Docente em termos de determinação do salário mínimo da categoria, duração da jornada de trabalho, período de férias e demissões, e (iii) os contratos específicos das escolas privadas, regidos pelo Código Trabalhista e sem vinculação com o Estatuto Docente.

As reformas educacionais chilenas tiveram seu projeto mais ambicioso iniciado já na década de 1960, durante o governo de Eduardo Frei (1964-1970), cujo principal resultado foi a quase universalização do acesso à educação fundamental (SCHWARTZMAN, 2007).

Durante os dezessete anos em que o país esteve sob a ditadura militar de Augusto Pinochet, 1973 a 1990, foi adotada uma série de medidas liberais que incluíram a descentralização do controle formal das escolas para as autarquias municipais - *municipalidades* - e a implantação do sistema de subsídios por aluno - *vouchers* - de forma que os pais pudessem escolher onde deveriam matricular seus filhos. Este sistema buscava alcançar maior eficiência na alocação dos recursos por meio da ampliação das matrículas em escolas privadas, e com isso aumentar a concorrência frente às escolas municipais. Em termos da criação de instrumentos de diagnóstico para a qualidade do ensino, destaca-se a implantação do SIMCE<sup>6</sup> (*Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación*) em 1988, cujo

---

<sup>5</sup> O Estatuto Docente de 1991 estabelece uma estrutura salarial comum aos professores do ensino público baseado no RBMN (Salário Nacional Básico) por hora-aula. O salário pode sofrer aumentos em virtude dos subsídios, em muitos dos casos, vinculados ao RBMN e associados a anos de experiência, nível de responsabilidade, treinamento etc. Já os salários do setor privado aproveitam as negociações coletivas realizadas pelos demais setores privados, porém sem se desvincular completamente do salário base definido no Estatuto Docente.

<sup>6</sup> O SIMCE É um sistema nacional de avaliação de resultados de aprendizagem que inclui as disciplinas de Matemática, Linguagem e Ciências Naturais e Sociais. A prova É aplicada anualmente aos estudantes do 4º ano básico e alternadamente entre 8º ano básico e 2º ano do médio. Em 2010 foi incorporada a avaliação do 3º ano do ensino médio para a disciplina de Inglês.

objetivo inicial era identificar as escolas com piores resultados, tornando-as elegíveis para programas de complementaridade de recursos, como o P-900<sup>7</sup>. Durante este período, houve uma clara desvalorização da profissão docente através da perda da condição de funcionários públicos, assim como do seu *status* de carreira universitária restabelecido somente na década de 1990, por meio da LOCE (*Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*), última política educacional promulgada pelo governo militar.

Em termos de gastos públicos, o período foi caracterizado por redução dos investimentos em educação (de 4,9% para 2,5% do PIB entre 1982 e 1990) e mudanças na sua composição, com favorecimento dos gastos à educação nos níveis pré-escolar e básico (aumento de 57% para 78% entre 1980 e 1990), além da redução dos salários dos professores em aproximadamente um terço em termos reais, o que gerou uma forte queda no número de matrículas em carreiras de Educação.

A reforma educacional conduzida a partir de 1990 e trazida pelo novo governo democrático de aliança centro-esquerda, denominada *Concertación*, manteve o rumo de mercantilização da educação, porém, os professores foram a peça fundamental no conjunto de melhorias da qualidade do ensino por meio da retomada do crescimento sustentado dos gastos públicos com educação, aliado a uma mudança radical do *status* da profissão docente. Foram incluídos, entre outros, programas de construção das bases de funcionamento do sistema escolar (melhora nas condições de trabalho, infra-estrutura e gestão), mudança na jornada escolar, fortalecimento da profissão docente (via aumento de salários) e uma maior preocupação com indicadores de qualidade da educação. O crescimento da remuneração docente explica uma importante parte da elevação dos gastos em educação que triplicaram entre 1990 e 2001, passando de aproximadamente US\$1 milhão para US\$3,1milhões<sup>8</sup> (MIZALA E ROMAGUERA, 2005).

O início das discussões por novas reformas educacionais no Chile foi apresentado em 2006, a partir dos freqüentes protestos de estudantes contra a reforma educacional do governo da *Concertación*, conhecidos como a Revolta dos Pingüins. A este debate foram adicionadas discussões decorrentes das recomendações apresentadas no relatório da OCDE (2004) sobre o sistema educacional chileno. A proposta de mudança aprovada em setembro de 2009, *Ley General de Educación* (LGE) que veio substituir a LOCE, segundo Oliva (2010) manteve inalterado o

<sup>7</sup> O Programa P-900 É um programa de apoio às escolas fundamentais de menor desempenho no SIMCE através de seminários, maior participação comunitária, cursos de formação de professores entre outros. (SCHWARTZMAN, 2007)

<sup>8</sup> Foi utilizada a cotação do peso chileno em 30/11/2001: 1US\$ = Ch\$543,17. Vide <http://pt.rateq.com/historicalexchangerate/2001-11-30>

papel do Estado subsidiário<sup>9</sup> e garantidor de uma educação de qualidade para todos, por meio da continuidade do sistema de financiamento estatal, seja via subsídios por aluno, seja pelo financiamento compartilhado nos diversos níveis de ensino, bem como pela manutenção da estrutura de livre mercado.

É visível o foco das políticas, até então implementadas no Chile, estarem concentradas na valorização dos salários de professores. Conforme apresentado por Mizala (2010), em termos reais, entre 1990 e 2008, o rendimento docente apresentou evolução acima da média geral da economia, 199%, sendo esta uma das prováveis justificativas da retomada do crescimento da demanda de estudantes do ensino médio por carreiras de Educação. Todavia, a qualidade da formação inicial docente e sua aplicabilidade nas salas de aula seriam as principais preocupações dos governantes chilenos seguintes para melhoria da qualidade do ensino.

### 3 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

A seção anterior destacou a importância da questão salarial que teve início na década de 1980 quando a crise econômica sofrida por diversos países, entre eles o Chile, forçou os governantes a reduzirem investimentos públicos, inclusive em áreas sociais, como educação. A partir de 1990, foram realizados grandes esforços para restabelecer o poder de compra dos professores, por meio de aumentos nos salários.

O governo chileno vem apresentando uma série de medidas que tem convergido para consolidar o papel de professores e diretores na agenda de políticas educacionais. As primeiras reformas com foco no agente tiveram início nos anos 2000 com a inclusão de programas de avaliações de professores e criação de mecanismos de incentivos individuais. Posteriormente, a preocupação do governo em rápido crescimento dos indicadores de qualidade, fez com que a principal meta do governo apontasse para a melhoria da qualidade dos professores, por meio da atração dos melhores profissionais<sup>10</sup>. Os aspectos chaves no cenário atual de políticas chilenas de valorização docente estão destacados abaixo:

- a) Um amplo programa de atração dos melhores alunos do ensino médio para a

<sup>9</sup> Segundo a autora, o Estado chileno deveria assumir somente as funções que empresas, indivíduos ou intermediários não estivessem em condições de exercê-las, seja por estarem além de suas possibilidades, seja por envolverem coordenação, o tamanho, que exigiriam a participação estatal.

<sup>10</sup> A questão docente foi um dos pontos chaves apontado no relatório de recomendações da OCDE. Para uma análise completa das recomendações acerca das reformas educacionais chilenas entre 1990 e 2003, vide OCDE (2004).

carreira docente, o *Elige Educar* (2008) é uma iniciativa pública que procura aumentar a qualidade da educação através da valorização da profissão docente e de suas condições de trabalho. O projeto possui metas ambiciosas, entre elas atingir até 2014 que cada um de cinco matriculados em carreiras de Educação/Pedagogia provenha dos 20 melhores estudantes do ensino médio e colocar a profissão entre as cinco carreiras mais valorizadas no Chile. A estratégia do projeto possui dois componentes: comunicação e criação de incentivos, além do acompanhamento contínuo da percepção da profissão docente. Em 2008, somente 4% dos matriculados em cursos de Educação alcançaram 650 pontos na *Prueba de Selección Universitaria - PSU* (o vestibular chileno), pontuação que representa os 10% melhores alunos que concorrem a vagas nas universidades. Alguns avanços já registrados nos últimos dois anos mostram que quase dobrou o número de alunos selecionados com pontuação superior a 640 pontos (de 6,6% em 2010 para 12,8% em 2011).

b) Programa INICIA de transformação das instituições, currículos e práticas relacionadas à formação dos professores, implantado em 2008, busca “avaliar conhecimentos obrigatórios e competências pedagógicas dos estudantes de graduação ou que estão em seu último semestre de Pedagogia”. No ano de 2009 as provas foram aplicadas pela segunda vez a 3.224 formandos das carreiras de Educação Infantil e Básica, contando com a participação de 75% das instituições de formação (43). Os resultados demonstraram que o percentual médio de respostas corretas entre as diversas disciplinas mantém-se em um nível ainda baixo: de 33% para a prova específica de Matemática a 53% para a prova de Conhecimentos Gerais. Os resultados estatísticos iniciais demonstram ainda forte correlação entre a nota de admissão nos cursos de Pedagogia *versus* a nota destes alunos nos testes de avaliação, ou seja, o valor agregado pelas universidades na formação docente tem sido mínimo.

c) *O Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados - SNED*, implantado em 1996, tem como base o SIMCE e é utilizado para premiar os professores das escolas públicas e privadas subsidiadas por meio de um incentivo financeiro às escolas com melhor desempenho. As escolas são avaliadas a cada dois anos e o bônus é pago integralmente aos professores dos estabelecimentos selecionados, de acordo com o número de alunos que realizam a prova. Os resultados mais recentes apontados por Mizala (2010), referentes ao ano de 2008, demonstram que já foram premiados 21% dos estabelecimentos escolares e 31% dos docentes, correspondente a um aumento entre 5% e 11% do salário de 44 horas semanais. Segundo Schwartzman (2007), apesar das análises estatísticas do programa apresentarem efeitos



positivos, este parece em grande medida restrito às escolas cujos pais possuem melhores condições sócio-econômicas.

d) *Evaluación Del Desempeño Profesional Docente* é um programa obrigatório, realizado a cada quatro anos, exclusivamente para os docentes do setor municipal e que teve início em 2003, baseado nos padrões do *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE)<sup>11</sup>. O resultado final das avaliações corresponde a uma valorização de desempenho pedagógico de acordo com o grau atingido pelo professor: insatisfatório, esperado, adequado e destacado. Os incentivos são fornecidos para os docentes que atingirem os dois melhores níveis e que voluntariamente realizarem um teste de atribuição individual (auto-seleção), podendo chegar a 10% do salário anual. Em 2009 foram avaliados 15.700 profissionais<sup>12</sup>, 72% do total, e os resultados foram: 63,1% considerados adequados, 6,5% se destacaram e apenas 1,5% tiveram desempenho insatisfatório.

e) *Evaluación Docente y Asignación Variable de Desempeño Individual - AVDI* é um programa voluntário a que podem se submeter os docentes e cujo objetivo é reconhecer e premiar os melhores professores do setor municipal que tenham sido avaliados com nível de desempenho adequado e destacado e tenham obtido rendimento satisfatório na prova escrita de conhecimentos obrigatórios e pedagógicos. Atualmente cerca de 7.900 docentes recebem o benefício.

f) *Asignación de Excelencia Pedagógica - AEP* teve início em 2002 também como um programa voluntário para todos os docentes de estabelecimentos que recebem algum tipo de subsídio governamental (municipais ou particulares) com o intuito de identificar e reter os melhores profissionais. Os docentes reconhecidos como de excelência no ensino recebem incentivos financeiros que podem chegar ao equivalente a um salário anual por um período de dez anos consecutivos, conforme o tempo de experiência profissional, além de poderem se filiar à *Red de Maestros de Maestros*. Em 2009 o programa contou com 1.815 candidatas, sendo 319 contemplados com o certificado de excelência no ensino (18% do total).

g) *Red de Maestros de Maestros* visa aproveitar as competências dos professores previamente avaliados como docentes de excelência pelo AEP, por meio do desenvolvimento de projetos de assessoria pedagógica com foco na melhoria das práticas dos docentes em sala de aula. A execução e aplicação dos projetos garantem também uma remuneração adicional a esses profissionais conforme o número de horas dedicadas.

<sup>11</sup> O MBE representa o conjunto de responsabilidades que um docente deve cumprir em aula, na escola e na comunidade que contribuem significativamente para o êxito do professor com seus alunos.

<sup>12</sup> Total de docentes em escolas municipais (2009): 21.781, sendo 1.556 isentos da realização das provas e 3.771 suspensos.

Em que medida as políticas acima tiveram efeitos positivos sobre a melhoria do aprendizado dos alunos, sobre a mudança no perfil da carreira docente, entre outros indicadores, é o tópico de análise da próxima seção.

## 4 RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO DOCENTE

### 4.1 Sobre os salários

A análise dos resultados das políticas de valorização docente (OCDE, 2010, p.11) mostra que o “Chile tem tido sucesso em atrair progressivamente estudantes melhor preparados para a profissão, porém poucos são aqueles provenientes do topo”. Algumas características do perfil do professor chileno indicam que a carreira ainda atrai estudantes provenientes de famílias com nível sócio-econômico baixo e cuja escolha pela profissão não representaria a primeira opção daqueles que se candidatam às vagas nas universidades.

Os resultados de certos estudos sobre a questão dos salários de professores na América Latina<sup>13</sup> indicam que não há evidência robusta provando que os professores recebem salários menores em comparação a grupos similares. Psacharopoulos *et al.* (1996), utilizando dados de uma série de pesquisas familiares de 12 países, buscaram avaliar como os salários de professores se comportam comparativamente aos trabalhadores empregados dos setores públicos e privados acima de 15 anos e verificaram que o ganho médio de um professor no Chile em 1989 era 21% maior que o grupo de comparação. Na atualização dos dados, seis anos depois, Liang (1999), avaliou não só se os professores realmente recebiam menos, mas se comparativamente, seus salários eram menores que os de outras carreiras com características similares. O autor levou em consideração o fato de que os dois grupos diferem em número de horas trabalhadas e período de férias, diferenciais estes não considerados no trabalho anterior. Contudo, as evidências reforçaram o fato de que não haveria um padrão claro de disparidade ou aparente discriminação salarial entre os professores e grupo de comparação, uma vez que a remuneração de um professor chileno manteve-se 18% maior que outros profissionais.

Nos anos seguintes, a evolução dos salários chilenos mostra que, durante o governo da *Concertación*, a média de ganhos dos professores aumentou 156% (passando de US\$475 para US\$1.215<sup>14</sup>). Ao final de 2001, os salários médios dos

---

<sup>13</sup> Ver Mizala e Romaguera (2005, p. 43) para uma síntese da literatura sobre os estudos de salários de professores na América Latina.

<sup>14</sup> Considera a cotação do dólar/peso chileno em 30/11/ 2001 (543,17/dólar).

professores estavam equalizados ao salário médio das demais carreiras, sem distinção por nível de escolaridade, que era de US\$1.268, montante esse 2,6 vezes maior que o salário mínimo nacional de US\$465 (MIZALA; ROMAGUERA, 2005).

A distribuição dos salários docentes segundo a dependência administrativa para os anos de 2003 a 2005 mostra que os rendimentos das escolas particulares são mais altos em comparação aos das demais (BRAVO, 2006). Os docentes das escolas particulares ganham em média 23% a mais que aqueles de escolas públicas, enquanto os professores de escolas particulares subsidiadas têm os menores salários ao longo dos anos. Em 2005, os valores eram respectivamente US\$1.034, US\$837 e US\$807. Dados recentes mostram que o salário médio de um professor de matemática com cinco anos de experiência é de US\$1.504<sup>15</sup>, podendo chegar até US\$2.606 (Quadro 1), entre os 10% melhores professores com maior remuneração ao 5º ano de trabalho. A comparação com os ganhos deste grupo, considerando profissionais com o mesmo nível de escolaridade demonstra que estes chegam a receber, em média, 23% a mais que um professor:

Quadro 1 - Renda dos 10% melhores pagos de cada carreira ao 5º ano de trabalho  
Valores em US\$ (2010)

| Carreiras               | Valores |
|-------------------------|---------|
| Arquitetura             | 3.622   |
| Engenheiro Florestal    | 3.620   |
| Veterinária             | 3.588   |
| Psicologia              | 3.396   |
| Jornalismo              | 2.967   |
| Pedagogia em Matemática | 2.606   |
| Assistência Social      | 1.976   |

Fonte: <http://www.futurolaboral.cl/> e  
<http://www.eligeeducar.cl/hechos-infografias/>

As variações substanciais na remuneração dos professores são evidentes, todavia menores que a disparidade existente em outras carreiras. A determinação dos salários dos professores (HANUSHEK, 2006) leva em consideração diversos fatores, principalmente o nível de escolaridade e anos de experiência na profissão. As evidências do estudo de Liang (1999) apontam que os professores chilenos

<sup>15</sup> Considera a cotação do dólar/ peso chileno em 30/12/2010 (468,2/ dólar).

recebiam em média 4% a mais por cada ano adicional de escolaridade, enquanto não professores tinham um retorno até três vezes maior (12%). Os professores tendem a ter média de idade maior que outras carreiras e são recompensados baseados no tempo de experiência, onde cada ano aumenta os salários de professores em 2%. Contudo, a maior média de idade poderia indicar, segundo o estudo, a alta evasão dos jovens ainda em início de carreira.

A menor dispersão salarial entre os professores faz com que o perfil atraído para a carreira seja bastante diverso conforme será apresentado na subseção seguinte. Possivelmente, profissionais mais avessos ao risco se sintam mais propensos à carreira docente, apesar da existência do pouco reconhecimento em termos de remuneração com base nos diferenciais de produtividades individuais. Tal fato ocorreria em razão da baixa incerteza da carreira em termos de retornos no longo prazo aliada a maior rigidez nos processos de demissões e dispensas, com isso, os professores acabam tendo salários iniciais elevados, comparativamente aos profissionais de outras carreiras, apesar da menor experiência e nível educacional.

#### 4.2 Sobre o perfil dos professores

Para traçar o perfil completo dos professores, o Ministério da Educação no Chile dispõe da *Encuesta Longitudinal de Docentes*<sup>16</sup>. Em 2005, o mercado educacional era composto por 170.000 profissionais, sendo 73% mulheres. A pesquisa reforça o perfil etário particular dos professores, com maior média de idade (48 anos) uma diferença importante quando comparada aos profissionais de características similares, cuja idade média é de 41 anos. Relativo às características das famílias dos docentes, apesar de não serem identificadas diferenças entre o número de pessoas nas residências, em média formadas por quatro pessoas, se observam disparidades na escolaridade média destas famílias em comparação à média das famílias chilenas<sup>17</sup>. Enquanto a escolaridade média de uma residência de professores é de 15 anos, a média nacional é menor em cinco anos o que, por sua vez, afeta a probabilidade de o indivíduo estar empregado. Considerando as moradias com professores e a média nacional, menos da metade das pessoas em uma típica família chilena estão ocupadas (40%) *versus* um percentual 12% maior (52%) nas famílias com professores.

---

<sup>16</sup> A ELD realizou sua segunda edição em 2009, e os resultados estão previstos para divulgação durante o 1º semestre de 2011. A pesquisa busca desenhar e acompanhar periodicamente os docentes selecionados a partir da construção de uma linha de base de análise das condições sócio-econômicas, formação inicial, condições de trabalho entre outros.

<sup>17</sup> Encuesta CASEN 2003.

Apesar das significativas melhorias nos salários de professores já destacadas, a percepção geral apresentada na pesquisa é de que estes são mal remunerados, comparativamente aos demais profissionais. Ressalta-se que apesar de a renda média das famílias docentes estar concentrada entre os 40% mais ricos (entre o 4º e 5º quintil da renda), a renda per capita média ainda é 68% menor comparada aos profissionais com nível de escolaridade similar, respectivamente US\$504 e US\$850, em 2005.

Considerando a formação inicial, cerca de 90% dos docentes chilenos tem alguma formação em nível superior, estando 93% nas escolas públicas e 78% nas particulares. Em termos de vocação dos alunos, ao final do ensino médio, a pesquisa demonstra que menos de 50% dos estudantes tinham interesse nas carreiras de educação, sendo que somente 34% dos estudantes de nível médio tinham efetivamente algum interesse em lecionar nesse respectivo nível de ensino. Contudo, os resultados da pesquisa mostram que 70% dos docentes colocaram alguma carreira de educação como 1ª opção após conhecidas as notas de corte das universidades, ou seja, a maior parte deles ajustou suas prioridades para garantir a entrada na universidade.

Na estrutura salarial, a participação em treinamento representava, segundo dados do Ministério da Educação de 2003, apenas 3% da formação do salário dos professores, considerando somente escolas municipais e particulares subsidiadas. Desde 2000, aproximadamente 79% dos docentes realizaram algum tipo de treinamento, sendo o maior percentual concentrado no setor municipal (81%), todavia a realização de cursos trouxe alguma melhoria na remuneração para apenas 50% dos entrevistados.

Observa-se um aumento substancial das matrículas nos cursos de pedagogia (120%), passando de 42.001 alunos para 92.735 alunos, respectivamente nos anos de 2002 e 2008. O perfil dos formandos universitários nas carreiras de educação identificados na avaliação do programa INICIA (2009) mostra que eles têm em média 25 anos, são em sua maioria mulheres (91%) e para mais de 70% dos alunos avaliados, trata-se da primeira geração da família a atingir nível superior.

### **4.3 Sobre o nível de aprendizado dos alunos**

A partir das políticas de incentivos destacadas na seção 3, o SNED é a única avaliação que permite relacionar os salários dos professores a melhora do nível de aprendizado dos alunos. No Quadro 2 estão apresentados os dados referentes ao total de remunerações e incentivos monetários recebidos, em média, por professores em cada programa de incentivo:

Quadro 2 - Subsídios e incentivos monetários para professores  
Valores médios em US\$ (2003)

| Tipo                    | Valores |
|-------------------------|---------|
| Anos de experiência     | 383     |
| Treinamento             | 153     |
| Condições difíceis      | 111     |
| Funções administrativas | 77      |
| Tutoria de professores  | 70      |
| Incentivos Individuais  | 64      |
| SNED                    | 32      |

Fonte: Mizala e Romaguera (2005, p. 24).

O programa de incentivos individuais (AEP) paga o dobro do SNED (US\$64) e o programa Professor de Professores, quando são considerados os programas de treinamento, gera um valor do incentivo que pode chegar a US\$70 no salário mensal. Contudo, mesmo com a existência dos diversos programas de incentivo, o maior valor oferecido ainda corresponde ao tempo de experiência, ou seja, um professor com 30 anos de carreira recebe um adicional no salário de até US\$383 mensais. O segundo incentivo mais representativo são as capacitações/treinamentos, caso em que a renda mensal pode aumentar em até US\$153. Se os professores estão dispostos a trabalhar em condições difíceis, como em regiões isoladas, com estudantes pobres e/ou marginalizados, eles recebem um adicional mensal de US\$111. Por fim, se os professores deixam as salas de aula para assumirem funções administrativas, sua renda mensal aumenta em US\$77. A autora afirma ainda que as estimativas preliminares com relação ao SNED evidenciam um impacto positivo e cumulativo no desempenho educacional das escolas envolvidas durante os três períodos de aplicação das provas, a saber: 1996/1997, 1998/1999 e 2000/2001.

Reforçando as evidências empíricas anteriores, Manzi (2010), apresenta que as diferenças no resultado dos alunos no SIMCE na comparação entre professores avaliados com níveis insatisfatório ou destacado, podem ser expressivas, dependendo do programa de avaliação ao qual os docentes foram submetidos, sendo de até 10,2 pontos no programa *Evaluación Del Desempeño Profesional Docente*, passando por aumentos de 6,5 pontos no programa AEP e 5,7 pontos no programa AVDI.

A qualidade na oferta de profissionais teria, portanto impacto positivo nos

resultados dos alunos chilenos, conforme verificado também por meio das notas no exame internacional de matemática medido pelo PISA<sup>18</sup> e apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 - Evolução comparativa dos resultados do PISA: Prova de Matemática.

| Ano  | Chile          | Brasil | Finlândia | Média OCDE |
|------|----------------|--------|-----------|------------|
| 2000 | 384            | 334    | 536       | 500        |
| 2003 | Não participou | 356    | 544       | 500        |
| 2006 | 411            | 370    | 548       | 497        |
| 2009 | 421            | 386    | 541       | 499        |

Fonte: INEP (2010)

Com relação aos países da América Latina, considerando a classificação de cinco níveis em 2009, o Chile aparece em 2º lugar, seguido por México, Argentina, Brasil, Colômbia e Peru, atrás apenas do Uruguai (Chile, 2009), e sem alterações relevantes com relação ao ano de 2006. Na outra ponta, considerando o ranking de todos os países participantes, a posição chilena ainda é distante da média da OCDE e dos primeiros colocados, como a Finlândia.

Os resultados de exames internacionais costumam demonstrar ainda que o desempenho dos alunos é tanto melhor quanto melhor o nível de desenvolvimento do país e as condições sócio-econômicas do domicílio, de onde se pode entender a diferença de 109 pontos entre os estudantes chilenos do grupo mais baixo (378 pontos) *vis-à-vis* os estudantes que atingiram a maior pontuação (487 pontos) e representam apenas 1% do total de alunos avaliados. Quando os resultados são diferenciados por escolas, 124 pontos separam as notas alcançadas pelos alunos das escolas públicas (396) daqueles que estudam em escolas particulares (520). Contudo, se considerarmos a evolução do Chile ao longo dos nove anos de existência do exame, este foi o país que apresentou a segunda maior evolução na média geral, 26% em relação à primeira prova, superado apenas por Luxemburgo.

O desempenho dos alunos em exames como o PISA podem também esconder efeitos sobre outras competências adquiridas. Cox (2007) argumenta que os estudantes chilenos tiveram grandes avanços com relação aos conhecimentos obtidos em outras matérias do currículo escolar. Segundo o autor, esta experiência escolar

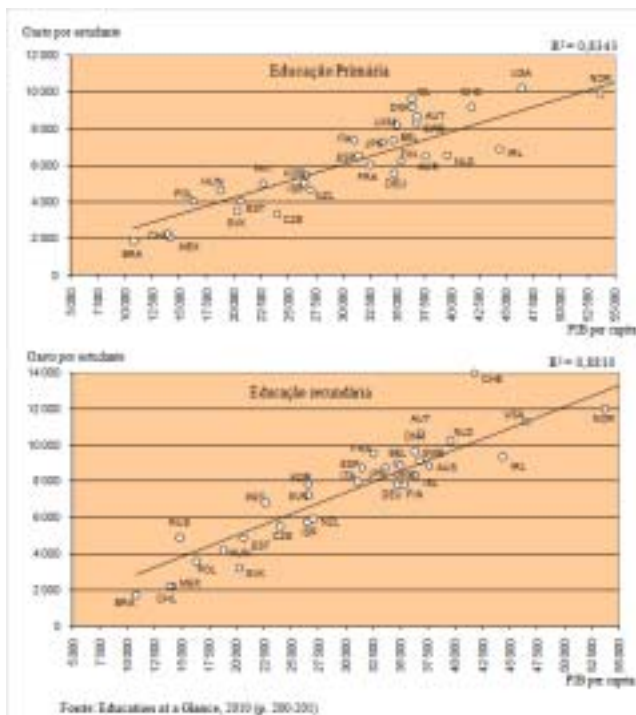
<sup>18</sup> O PISA É um Programa Internacional de Avaliação, o Comparada aplicado a cada 3 anos e abrange os domínios de Leitura, Ciências e Matemáticas avaliando o desempenho de jovens de 15 anos, independentemente da série em que se encontram. A Finlândia permaneceu em 1º lugar nas três últimas edições do exame; em 2009 caiu para o 2º lugar.

adicional asseguraria igualdade de acesso a competências indispensáveis para o pleno funcionamento de um indivíduo em uma sociedade democrática e igualitária, em especial à população concentrada nos quintis I e II de renda (os mais baixos). O acesso aos resultados de aprendizado e as informações de qualidade do professor são também maiores que em qualquer outro país da América Latina, o que vem alterando sobremaneira a relação existente entre o sistema escolar e a sociedade.

#### 4.4 Sobre o financiamento público da educação

Conforme apresentado por Schwartzman (2007), uma das principais políticas da *Concertación* foi o aumento substancial dos recursos investidos em educação. Considerando apenas a educação primária e secundária, os gastos aumentaram em termos reais, em média, respectivamente 151% e 200% entre 1990 a 2003 (OCDE, 2010) - Gráficos 1.

Gráfico 1 - Gastos anuais por instituição educacional por estudante em relação ao PIB per capita  
Valores em dólares (convertido usando dólar, 2007)





Os gastos acumulados por cada nível educacional oscilam de menos de US\$45.000 no Chile a mais de US\$100.000, em média, em países como Reino Unido, Estados Unidos e Suécia (inclusive o nível superior). As despesas para todos os níveis de educação aumentaram pouco mais de um ponto percentual no Chile, entre os anos de 1995 e 2007, passando de 5,1% para 6,4%, resultado em parte das políticas de investimentos do governo da *Concertación*.

Outro indicador que representa os gastos por aluno por nível educacional mostra que no Chile gasta-se em média 204% menos que a média dos países da OCDE em educação primária, respectivamente US\$ 2.088 e US\$6.350. O hiato é ainda maior na educação secundária (281%) dado que os gastos são praticamente constantes independentemente do nível de ensino no Chile, a saber, US\$ 2.090, e, na média da OCDE, US\$7.968 (ano base 2007). Contudo, dados da OCDE (2010, p. 238) apontam o Chile entre os países com volume de gastos por aluno com relação ao PIB per capita relativamente alto (20%), comparativamente aos demais países da OCDE, cujo percentual médio é de 25%.

Relativo, a distribuição dos gastos por fonte de financiamento é 10% maior entre os setores público e privado, respectivamente 55% e 45%, enquanto a média da OCDE é de 85% de financiamento exclusivamente público. Aos níveis da educação primária e secundária predomina o financiamento público no Chile (73%), o qual tem o menor percentual entre os países analisados, cuja média na OCDE é 91%. No Chile, 97% dos recursos são gastos correntes no ensino fundamental, ou seja, salários de professores, salários da equipe e gastos com material didático. A proporção de gastos públicos em educação, considerando a combinação dos três níveis, como percentual dos gastos públicos totais aumentou significativamente no Chile, no período de 1995 a 2007, passando de 14,5% para 17,9%, devido em parte ao custo público dos subsídios (programa de *vouchers*).

Kerstenetzky e Alvarenga (2009), em seu estudo comparativo sobre o déficit de gastos educacionais levando em conta resultados do PISA 2006, argumentam que a comparação puramente financeira considerando o volume de gastos por aluno, não seria capaz de retratar os resultados associados ao desempenho educacional dos alunos. Segundo as autoras, a distribuição diferenciada entre escolas em termos de volume de gastos associada aos diferenciais de eficiência obtidos pelas escolas na utilização destes recursos estariam fortemente relacionados a evolução no desempenho dos alunos.

## 5 LIÇÕES APRENDIDAS

Ao longo das últimas décadas, o foco principal das políticas chilenas tem sido a melhoria do desempenho dos alunos por meio de um conjunto de ações públicas focadas, entre outros fatores, na melhoria da qualidade docente. A implementação dessas reformas tem coexistido através da combinação de duas reformas com focos conflitantes (OCDE, 2004). De um lado, políticas de livre mercado aliadas a maior competitividade dos sistemas educacionais e a liberdade de escolha dos pais entre as escolas. De outro, mecanismos de políticas públicas com o objetivo de prover uma educação de qualidade, maior autonomia das escolas e professores na implementação das reformas (por exemplo, *Ley General de Educación*) e maior independência das universidades no desenvolvimento de programas voltados para a prática do ensino.

O papel do agente nessa agenda de reformas educacionais, em especial quanto aos desafios de atrair os melhores candidatos às carreiras de Educação, reter e motivar os professores com o objetivo de garantir uma rede de docentes de qualidade nas escolas está em plena ascensão no contexto de políticas chilenas adotadas após longo período de negligência. Segundo Donoso (2008), a ausência de políticas públicas voltadas para a formação inicial e a profissionalização docente foi uma das principais dificuldades dos governantes na concretização das metas propostas de avanço nos indicadores de qualidade do ensino em um ritmo mais acelerado, comparativamente aos países desenvolvidos.

Conforme apresentado ao longo do texto, apesar da diversificação dos programas de incentivos atrelados ao desempenho no Chile, os incentivos tradicionais ainda têm destacada importância na composição salarial dos professores. Os sistemas nacionais de avaliação vinculados ao desempenho dos alunos e das escolas ainda não conseguiram demonstrar claramente que o sistema de remuneração de professores atrelado à melhoria do desempenho dos alunos (SNED), produz resultados positivos. A oferta de professores é outro desafio a ser bem respondido pelo governo local, e é onde as políticas de incentivos e salários se encontram.

Os principais determinantes da mobilidade dos professores indicam que fatores não monetários, relacionados às condições de trabalho, teriam maior impacto que salários, apesar destes ainda desempenharem um papel importante na escolha/permanência na carreira docente. Nesse contexto, o perfil do profissional tem sofrido pouca alteração ao longo dos anos, mostrando que diferentemente do que ocorre com aqueles com o mesmo nível de escolaridade, os professores apresentariam resposta diferenciada à utilização de mais recursos monetários como mecanismos de atração e permanência na carreira. Uma hipótese provável

estaria relacionada aos diferentes impactos motivacionais gerados por incentivos monetários *vis-à-vis* o que motivaria professores na execução de suas atividades<sup>19</sup>.

Aliado a isso, a importância da continuidade de programas focalizados: na formação inicial dos professores voltada para os padrões curriculares de ensino; nos testes de conhecimento e habilidades pedagógicas para avaliar o nível de desempenho no trabalho e nos testes de avaliação dos alunos recém-formados nas faculdades de Educação/Pedagogia tendem a criar um ambiente mais exigente demandando um profissional melhor preparado e permitido o início de um processo de padronização sobre o que é um “bom professor” no Chile.

Os resultados apresentados nos exames de avaliação padronizados mostram que a construção de um sistema educacional de qualidade no Chile ainda requer um longo caminho a ser percorrido em busca da excelência. O foco na redução dos gastos em educação no país comparativamente aos demais países da OCDE, adotado durante o governo da *Concertación*, em preferência a uma política de elevação de carga tributária têm mostrado, mais de duas décadas depois, que nem o ganho em termos de proficiência dos alunos via testes nacionais e internacionais, nem a economia tributária foram efetivamente verificadas (BRANDT, 2010). A legitimação do Estado ainda tem sido enfatizada por autores que pesquisam a educação chilena (CARNOY, *et al.*, 2007; DONOSO, 2008; OLIVEIRA, 2009; PAREDES, 2010) ao considerar a capacidade deste em oferecer respostas às necessidades e garantir uma educação de qualidade aos cidadãos.

Nesse contexto, uma das principais lições a serem tiradas do governo chileno diz respeito ao entendimento de que reformas educacionais exigem um pacto entre as diversas posições político-ideológicas de um país. A avaliação das reformas adotadas ao longo das últimas décadas, apesar de não nos fornecer soluções prontas para a questão acerca da melhoria da qualidade na educação, nos mostra, por outro lado, que há um longo caminho a ser trilhado pelo Brasil e, tal trajetória passa, sem dúvida, pelo professor.

---

<sup>19</sup> A Economia Comportamental (área de pesquisa na fronteira entre a Economia e a Psicologia) aponta que nem sempre as escolhas dos indivíduos são realizadas de maneira racional. Por esse raciocínio incentivos/bônus poderiam ter o efeito de alterar a direção da motivação dos indivíduos na execução de suas atividades, ou seja, o foco das decisões estaria atrelado ao montante de recursos que se espera receber e não no resultado das atividades executadas. (ARIELY, 2008)

## REFERENCIAS

- ARIELY, Dan. **Previsivelmente irracional**. São Paulo: Campus, 2008.
- BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the world's best performing school systems come out on top**. USA: Mc Kinsey, 2007.
- BELFIELD, C. R. **Economic principles of education: theory and evidence**. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar, 2000.
- BRANDT, N. **Chile: climbing on giant's shoulders: better schools for all Chilean children**. OECD Economics, Department Working Papers, France, n. 784, 2010.
- BRAVO, David; FALCK, Denise; GONZÁLEZ, Roberto; MANZI, Jorge; PEIRANO Claudia. **La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile**. Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2008. Proyecto P07S-023-F.
- BRAVO, David; PEIRANO Claudia; FALCK, Denise. **Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados**. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resultados PISA**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2010. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 17 jan. 2011.
- CARNOY, Martin. **Cuba's academic advantage: Why students in Cuba do better in school**. Stanford, California. Stanford University Press, 2007.
- CARNOY, Martin; BRODZIAK, Iliana; LUSCHEI, Tomas. **Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement?** Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA), 2009.
- CARNOY, Martin; BRODZIAK, Iliana; MOLINA, Andres; SOCIAS, Miguel. **The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile's SNED**. American Education Finance Association, 2007.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes**. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento da la Formación Inicial Docente, 2010. Disponível em < <http://www.mineduc.cl/biblio/>>. Acesso em: 14 jan. 2011.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Resultados Evaluación Docente**, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2009. Disponível em < [http://www.docentemas.cl/docs/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2009.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2009.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Resumen de resultados PISA 2009**. Unidad de Curriculum e Evaluación, SIMCE, 2010. Disponível em < <http://www.simce.cl/>>. Acesso em: 14 dez. 2011.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Evaluación diagnóstica inicial: Resultados aplicación 2009**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). 2009a. Disponível em: <[http://www.programainicia.cl/evaluacion\\_diagnostica02.html/](http://www.programainicia.cl/evaluacion_diagnostica02.html/)>. Acesso em: 14 jan. 2011.
- REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 1, p. 143-165, jun. 2011

CHILE. Ministerio de Educación. **Indicadores de la educación:** Chile em el contexto internacional. Departamento de Estudios y Desarrollo (DED), División de Planificación y Presupuesto, 2009b.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley n. 20.370**, de 12 de Setembro de 2009. Establece La Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

CHILE. Ministerio de Educación. **Evaluación diagnóstica inicia:** Historia, 2008. Disponível em < <http://www.programainicia.cl/ed01.html>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)**, 2004. Disponível em <<http://www.avdi.mineduc.cl/>>. Acesso em: 14 jan.2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Enseñanza.** Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2003. Disponível em < <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf> >. Acesso em: 14 jan. 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Red Maestros de Maestro**, 2002. Disponível em < [http://www.rmm.cl/website/index.php?id\\_seccion=21//>](http://www.rmm.cl/website/index.php?id_seccion=21//>). Acesso em: 14 jan.2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa Asignación de Excelencia Pedagógica**, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2002. Disponível em < <http://www.aep.mineduc.cl//>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

CHILE. Ministerio de Planificación Nacional. **Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)**, 2003.

CLARO, Francisco *et al.* **Programa Elige Educar.** Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación y Centro de Políticas Públicas, 2009. Disponível em < <http://www.eligeeducar.cl/elige-educar/>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

COX, Cristián. **Educación en el bicentenario:** dos agendas y calidad de la política. Santiago: Universidad Católica de Chile, 2007.

\_\_\_\_\_. Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 2006.

\_\_\_\_\_. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: COX, Cristián (ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo.** Santiago: Editoria Universitaria, 2003.

DONOSO, Sebastián. El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado *versus* mercado? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Brasil, v.13, n. 39, p. 454-2008, 2008.

\_\_\_\_\_. Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.127, 2006. p. 151 - 172.

DONOSO, Sebastián; DONOSO, Gonzalo. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.17, n. 64, 2009. p. 421 - 448.

FRANCO, Ana M. P. **Os determinantes da qualidade da educação no Brasil. 2008.** 149 f. Tese (Doutorado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 1, p. 143-165, jun. 2011

- HANUSHEK, Eric. Interpreting recent research on schooling in developing countries. **World Bank Research Observer**, v. 10, n. 2, p. 227-246, 1995.
- \_\_\_\_\_. School resources. In: HANUSHEK, Eric; Welch, Finis (Eds.). **Handbook of the economics of education**, Elsevier, 2006a. v. 2, p. 865-908.
- HANUSHEK, Eric; WÖBMAN, Ludger. The role of education quality for economic growth. In: POLICY Research Working Paper Series, **The World Bank**, n. 4122, 2007.
- HANUSHEK, Eric; RIVKIN, Steven. Teacher quality. In: HANUSHEK, Eric; WELCH, Finis (Eds.). **Handbook of Economics of Education**. Elsevier, 2006b. v. 2, p. 1051-1078.
- HANUSHEK, Eric et al. Teachers, school and academic achievement. **Econometrica**, USA, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.
- KERSTENETZKY, Célia L.; ALVARENGA, Livia V.B.H. **Déficit de educação no Brasil: uma estimativa**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE), Universidade Federal Fluminense, 2009. Texto para discussão, n. 16.
- LIANG, Xiaoyan. **Teacher pay in 12 Latin American countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers?** Washington: World Bank Human Development Department, 1999. LCSDH Paper Series, n. 49.
- MANZI, Jorge. **Estándares de Calidad Docente e Incentivos: El caso de Chile**. Santiago: Centro de Medición MIDE UC, Universidad Católica de Chile, 2010.
- MIZALA, Alejandra; ROMAGUERA, Pilar. Teachers' salary structure and incentives in Chile. In: VEGAS, E. **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America**, Washington: World Bank Press, 2005.
- MIZALA, Alejandra. **El mercado laboral docente em Chile**. Santiago: Centro de Economía Aplicada y Centro de Investigación Avanzada em Educación, Universidad de Chile, 2010. Disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/46/12/44687177.pdf>> Acesso em 15 jan. 2011.
- OCDE. **Education at a Glance**. 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- OCDE. **Reviews of national policies for education: Chile**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 2004.
- OLIVA, María Angélica. Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e regulação no contexto latino americano: Argentina, Brasil e Chile. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009.
- PAREDES, Moyra Castro. Códigos para el análisis de política educativa local en Chile: temas pendientes. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 189-213, 2010.
- PSACHAROPOULOS, George; VALENZUELA, Jorge; ARENDS, Mary. Teacher salaries in Latin America: **A Review**. *Economics of Education Review*, v. 15, n.4, p. 401-406, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. **Chile**: um laboratório de reformas educacionais. In: SEMINÁRIO sobre a Qualidade da Educação Básica promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Brasília, 2007.

VELOSO, Fernando. Experiências de reforma educacional nas últimas duas décadas: o que podemos aprender?. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fábio (Orgs.). **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WALTENBERG, Fábio. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. A revolta dos pingüins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 199-220, 2008.