
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State

University

Volume 24 Número 72

4 de julho 2016

ISSN 1068-2341

Ingresso na Carreira Docente: As Experiências de Brasil e Chile

Ángelo Ricardo de Souza



Diana Cristina de Abreu

Universidade Federal do Paraná & Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
Brasil

Citação: Souza, A. R., & Abreu, D. C. (2016). Ingresso na carreira docente: As experiências de Brasil e Chile. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(72).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1988>

Resumo: Este trabalho analisa as políticas de ingresso na carreira docente nos sistemas públicos de ensino, no Chile e no Brasil. O artigo toma como elementos comparativos as formas e critérios para a regulação da carreira docente, especificamente os estatutos e planos de carreira em vigor. No Brasil, o trabalho toma os dados de doze estados e suas capitais como referência para análise, uma vez que não temos uma carreira única nacional. No Chile, que tem elementos padronizados nacionalmente, tomam-se as referências nacionais para a carreira docente. O estudo conclui que ambos os países apresentam uma espécie de caos nas formas de ingresso docente, e os critérios para a postulação dos cargos são diversos, pois embora existam legislações nacionais, permite-se a diversidade na forma e nos critérios de ingresso na carreira docente. E, por fim, o trabalho ainda aponta que as provas de ingresso na carreira docente se tornam um potencial instrumento que pode garantir melhorias na qualidade educacional, entretanto isso se dá em contextos desfavoráveis ao exercício da atividade docente.

Palavras-chave: ingresso docente; regulação da carreira; Brasil-Chile; políticas educacionais

Entering the teaching career: Brazilian and Chilean experiences

Abstract: This paper analyzes the admission policies in teaching careers within public education systems in Chile and Brazil. The article deals with the comparative data forms and criteria for the regulation of the teaching profession, specifically the statutes and career plans in effect. In Brazil, the work takes the data from 12 states and their capitals towns as a reference for analysis, since Brazil does not have a single national career. In Chile, which has nationally standardized elements, the research took the national references about the teaching career. The study concludes that both countries have somewhat chaotic forms of teaching entry, and the criteria for nomination to the positions are different; although national laws exist, the teaching career involves great diversity in form and entry. Finally, this study also shows that the teaching profession exams could be potential instruments to ensure improvements in educational quality; however, these occur in unfavorable contexts to the teaching practice.

Keywords: early teaching career; career rules; Brazil-Chile; educational policies

Ingreso a la profesión docente: La experiencia de Brasil y Chile

Resumen: Este trabajo analiza las políticas de admisión en la carrera docente en los sistemas de educación pública en Chile y Brasil. El artículo trata de las formas comparativas de datos y criterios para la regulación de la profesión docente, específicamente los estatutos y planes de carrera en efecto. En Brasil, el trabajo toma los datos de doce estados y sus capitales como referencia para el análisis, ya que no tenemos una sola carrera nacional. En Chile, que tiene elementos estándares a nivel nacional, utilizamos las referencias nacionales a la carrera docente. El estudio llega a la conclusión de que ambos países tienen una especie de caos en las formas de entrada de la enseñanza, y los criterios para la designación de las posiciones son diferentes, ya que si bien existen leyes nacionales, ellas permiten la diversidad en la forma y criterios de ingreso en la carrera docente. Por último, el trabajo también muestra que los exámenes de ingreso en la profesión docente se convierten en un potencial instrumento que puede garantizar mejoras en la calidad de la educación, sin embargo, se produce en contextos desfavorables a la práctica docente.

Palabras-clave: ingreso docente; reglamento de la carrera; Brasil-Chile; políticas educativas

Introdução

O artigo propõe uma análise das políticas de ingresso na carreira docente nos sistemas públicos de ensino, numa perspectiva de cotejamento entre as realidades observadas do Brasil e do Chile. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a forma e os critérios que estes países vêm utilizando para a regulação do ingresso na carreira docente, através da análise dos estatutos e planos de carreiras vigentes e das novas orientações que circunscrevem a temática, pensadas e elaboradas em determinada lógica governamental para as duas realidades.

Pois, em ambas as realidades há uma absoluta necessidade de, por um lado, promover-se a reflexão acadêmica sobre o assunto e, por outro, de se compreender melhor como está (e se está) ocorrendo a incorporação da pauta pelos movimentos sociais, em especial pelos sindicatos docentes. Em particular, porque atrelados à discussão do ingresso na carreira, estão sendo associados diversos outros elementos, como a necessidade de articulação entre as instituições de formação de professores e os sistemas públicos de educação básica; o reconhecimento e a constituição de ações concretas para a conversão dos anos iniciais da docência como processo formativo, e; elementos que possam atrair novos postulantes para o exercício da docência.

Este trabalho tomou como referência empírica, documentos oficiais de 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais, bem como documentos do governo chileno, acerca da carreira docente. Da primeira fonte, a pesquisa se valeu dos dados coletados por um estudo mais amplo desenvolvido por grupo de pesquisadores no Brasil, intitulado *Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PESP*¹. Para a segunda fonte, utilizou-se dos dados coletados no estágio de doutorado sanduíche, que compôs parte da tese de doutorado *Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais*, defendida em 2014, na UFPR.

Consideramos este texto como produto de um estudo exploratório, tendo em vista a restrita quantidade de trabalhos sobre carreira docente no Brasil. Destacam-se, mais recentemente, os trabalhos de Gatti e Barreiro (2009), Gouveia e Souza (2011), Camargo *et al* (2014), Arelaro *et al* (2014) e Jacomini e Minhoto (2015). Isto significa que no universo da pesquisa sobre trabalho docente, a temática da carreira dos profissionais do magistério não é extensiva e ainda mais insipiente são os estudos sobre ingresso na carreira docente.

De qualquer forma, com base nos estudos mencionados, este artigo parte do reconhecimento de que as políticas de valorização do magistério pelo Estado são instrumentos que podem se traduzir na melhoria da qualidade de ensino. Assim, nossa avaliação é de que um elemento central que deve ser contemplado pelas políticas de valorização do magistério é a efetivação de planos de carreira/estatutos de carreira que possam servir como instrumentos de incentivos ao professor, no ingresso e exercício de um cargo efetivo² no serviço público (Abreu, 2014).

Ingresso na Carreira Docente no Brasil: Da LDB/1996 às Propostas de Ingresso Docente no Plano Nacional de Educação

As políticas para a valorização do magistério público da educação básica estão associadas à formação docente, remuneração e planos de carreira, e estes são elementos decisivos no processo de

¹A pesquisa que gerou uma fração dos dados para este artigo está amparada em pesquisa maior, que congrega pesquisadores de diversas instituições brasileiras. Nesta pesquisa, estiveram envolvidos os programas de pós-graduação das seguintes instituições de ensino: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de São Paulo (USP) e a título de colaboradores professores vinculados à Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Alenas (UNIFAL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As equipes de trabalho constituídas nos estados tiveram, entre outras, a tarefa de construção de instrumentos de pesquisa para a investigação das estruturas de carreira docente para o magistério público considerando os seguintes elementos: a) Tipo de admissão/ingresso e acesso; b) Formas de progressão/evolução; c) Componentes do vencimento: salário, subsídio; d) Jornada de trabalho; e) Componentes de estímulo à formação; f) Componentes de condições de trabalho; g) Relações com entidades de classe. Os dados aqui mencionados foram coletados até o ano de 2014. Portanto, eventuais atualizações na legislação sobre a condição docente nesses estados ou capitais, após esta data, não puderam ser consideradas.

² Cargos efetivos de uma determinada atividade profissional no serviço público podem ser isolados ou organizados em posições escalonadas, isto é, em carreira. A organização de uma carreira implica distribuição dos cargos efetivos em classes, que consistem em degraus da carreira, correspondentes a conjuntos de cargos iguais em responsabilidades e vencimentos (Abreu & Balzano, 2000, p. 220).

profissionalização dos trabalhadores em educação. Nesse sentido, a questão da valorização docente esteve no epicentro dos principais debates ocorridos na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, que se repetiram na II CONAE, em 2014.

Os posicionamentos não divergem quanto ao cumprimento do princípio constitucional de contratação por concurso público para atuação na educação pública. Embora, convivamos na prática com formas diversas de contratação.

As regulações para contratação por concurso público estão presentes na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e se somam a essas normas legais, as Novas Diretrizes Nacionais para Carreira Docente do Magistério Público da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), de 2009. Assim, as diretrizes preveem o concurso como condição de ingresso e também reforçam o que é determinado no art. 85 da LDB, o qual dispõe que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos.

Nos estados brasileiros e temos algumas regulamentações específicas como podemos observar:

Quadro 1

Legislação sobre carreira docente em vigor nos estados - 2014

Estados	Legislação
Mato Grosso (MT)	Lei Complementar 050 de 01/10/1998 e Lei Complementar 206/2004
M. Grosso do Sul (MS)	Leis Comp. n° 2000 e Lei n° 109/2004
Minas Gerais (MG)	Lei 15.293 de 2004
Pará (PA)	Lei 5.351/1986
Paraná (PR)	Lei 103/2004
Paraíba (PB)	Lei 7.419/ 2003
Piauí (PI)	Lei 71/2006
Rio G. do Norte (RN)	Lei Complementar n°322/06
Rio Grande do Sul (RS)	Lei 6.672/1974 e LC n° 11.125/1998
Roraima (RR)	Lei 321/2001; 413/2004; 480/2005; 528/2006
Santa Catarina (SC)	Lei 6. 844/1986 e Lei n° 1.139/1992
São Paulo (SP)	Lei Complementar 444/1985 e Lei Compl. n° 836/1997

Fonte: Banco de dados da pesquisa “Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no Contexto do FUNDEB e do PSPN”.

Da mesma forma as capitais desses respectivos estados seguem tendo legislações específicas para carreira docente:

Quadro 1

Legislação sobre Carreira Docente em vigor nas capitais - 2014

Municípios	Legislação
Belém(PA)	Leis 7.502 /90; 7.507/91; 7.528/91; 7.638 /93
Belo Horizonte (MG)	Lei 7.235/1996
Boa Vista (RR)	Lei 1.145/2009
Campo Grande (MS)	Lei complementar 19/1998 e Decreto nº 10.343/2008
Cuiabá (MT)	Lei 4.594/2004 (Lei Orgânica) e Lei complementar 220/2010
Curitiba (PR)	Lei 10.190/2001
Florianópolis (SC)	Lei 7.796/2008
João Pessoa (PB)	Lei complementar 060, de 29/03/2010
Natal (RN)	Lei complementar nº 058/2004 e Lei complementar nº 114/2010
Porto Alegre (RS)	Lei nº 133 /1985 e Lei nº 6.151 de13/07/1988.
São Paulo (SP)	Leis: 11.229/1992; 11.434/1993 e 14.660/2007
Teresina (PI)	Lei 2.972/ 2001; Decreto 6.835/2006; 3.951/ 2009

Fonte: Banco de dados da pesquisa “Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no Contexto do FUNDEB e do PSPN”.

Apesar disto, a possibilidade legal de contratações temporárias e precárias ainda resiste, seja pela ausência de aprovados nos concursos realizados, seja pela urgência de suprimento de docentes em contextos nos quais a realização de concursos demandaria mais tempo. Na verdade, essas são, via de regra, justificativas oficiais, pois a contratação por outros canais resiste porque ela parece ser interessante política ou economicamente (Souza, 2011), mas com consequências severas, como atestam Gatti e Barreto (2009):

[...] concurso para a carreira de magistério no setor público é obrigatório pela legislação brasileira. No entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução (...), o que os torna insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima (p. 252-253).

Também nos estados que compuseram a base da investigação no Brasil, já mencionada, verificamos que a formação mínima exigida para o ingresso na carreira é o magistério na modalidade normal, ou seja, a exigência feita pela LDB no art. 61, que considera como profissionais da educação escolar básica os que nela estão em efetivo exercício tendo sido formados em cursos reconhecidos, e

no inciso I estabelece como habilitados os professores que possuam a formação em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio³.

Vale destacar que a condição de ingresso com apenas ensino médio na modalidade normal está presente nos planos de carreira e os estados seguem definindo essa formação para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e cumprem assim a determinação legal, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2

Forma de ingresso e titulação acadêmica nos estados - 2014

Estado	Ingresso	Formação mínima
MT	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
MS	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
MG	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
PA	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal)
PR	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal) em extinção
PB	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal)
PI	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
RN	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal)
RS	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal) em extinção
RR	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal) em extinção
SC	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	
SP	Concurso público e admissão	

Fonte: Banco de dados da pesquisa “Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no Contexto do FUNDEB e do PSPN”.

Os dados nos permitem considerar que os estatutos e planos de carreira estudados, consideram o magistério nível médio como condição de ingresso, e quando a exigência passa a ser o ensino superior, os docentes que já estão na carreira, mas ainda não possuem o título de curso superior, passam a pertencer a quadros especiais ou em extinção na carreira. Isto significa dizer que embora esteja presente no plano de carreira esta condição de ingresso, nos últimos anos, ela passou a ser progressivamente substituída pela exigência de titulação em nível superior para acesso à carreira. Mas, ainda assim, em oito das 12 capitais estudadas, verificamos que a exemplo dos seus estados

³ O texto da LDB no quesito formação mínima teve sua redação alterada Lei nº 12.014, de 2009. Nesta lei também estão definidos quem são e onde podem atuar os profissionais da educação no Brasil. Vejamos: *Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.*

respectivos é considerado o magistério nível médio na modalidade normal para o ingresso na carreira:

Quadro 4

Forma de ingresso e titulação acadêmica nos municípios estudados – 2014

Municípios	Ingresso/admissão	Formação mínima
Belém	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
Belo Horizonte	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
Boa Vista	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal)
Campo Grande	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
Cuiabá	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)
Curitiba	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Licenciatura Plena
Florianópolis	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Licenciatura Plena
João Pessoa	Concurso público de provas ou de provas e títulos	Médio (Normal)
Natal	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Médio (Normal)/Superior
Porto Alegre	Concurso público de Provas ou Provas e Títulos	Magistério acrescido de complementação pedagógica
São Paulo	Concurso público e admissão	Médio (Normal)
Teresina	Concurso público de Provas e Títulos	Médio (Normal)

Fonte: Banco de dados da pesquisa “Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no Contexto do FUNDEB e do PSPN”.

No estudo realizado por Dutra Júnior et al. (2000)⁴, percebeu-se que a legislação estadual servia de exemplo e modelo para as legislações municipais, o que parece seguir acontecendo. Na CONAE/2010, houve um consenso de manutenção do magistério (nível médio) como condição mínima para o ingresso na carreira docente e o debate realizado favoreceu um entendimento sobre a necessidade de estabelecer um percurso formativo aos docentes, que se inicia no ensino médio e aprofunda-se na graduação. Este posicionamento, como mostraremos adiante, tende a arrefecer, uma vez que o novo PNE aponta para a condição de licenciado em nível superior para o ingresso na carreira docente.

Assim, a CONAE/2010 não apresentou avanços nesse sentido, referendando a posição do Conselho Nacional de Educação, quando definiu nas Novas Diretrizes para Carreira Docente/2009 que a formação mínima para a atuação no magistério deveria ser aquela mesma definida na LDB, ou

⁴Trata-se de trabalho no qual foram estudadas 22 leis estaduais — estatutos e/ou planos de carreira — anteriores a 1996.

seja, a formação somente em nível médio⁵. Isso, em alguma medida, já destoava da própria situação evidenciada no Censo Escolar da Educação Básica de 2007, onde através do estudo exploratório sobre o professor brasileiro, foi evidenciado que quanto à “escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total” (BRASIL, 2009, p. 25), sugerindo um quadro que já permitiria uma posição mais arrojada em 2010. Ademais, a Conferência tinha como objetivo desenhar elementos para o futuro da educação brasileira, portanto, poderia ser mais ousada neste quesito.

Para Sheibe (2010), “formar todos os docentes em nível superior é uma meta a ser alcançada”. A autora a partir do debate que se estabeleceu na CONAE/2010 sobre a continuidade da aceitação do curso normal de nível médio para a formação dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enxerga que embora os argumentos⁶ utilizados na conferência para a manutenção dessa condição sejam plausíveis, esta posição adiou o cumprimento de um dos elementos-chave para a valorização e formação dos docentes, ou seja, a obrigatoriedade de ensino superior como condição de ingresso ao magistério da educação básica.

A Lei 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDB, considera como profissionais da educação aqueles “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. Assim, treze anos após a aprovação da LDB, temos na legislação de 2009 o reforço da possibilidade do exercício da docência com apenas o ensino médio na modalidade normal.

Mas, como antecipado, e em um contexto mais recente, tivemos a aprovação da meta 15 do novo PNE⁷, na qual se propõe que, em regime de colaboração, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam que todos os professores da educação básica venham a possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Esse entendimento corrobora para a argumentação na qual a formação dos professores brasileiros em nível superior seja um passo importante para a profissionalização docente no Brasil. Ainda segundo Sheibe (2010), “tal reivindicação é necessária para que se possa atingir um patamar mais aprimorado de formação docente. Eis mais um desafio para o planejamento das ações educacionais da próxima década” (p. 994).

Durante a CONAE/2010 reforçou-se o princípio constitucional da garantia de acesso para docência na educação pública via concurso público, e que todas as formas aligeiradas de contratação para desempenhar a função docente fossem extintas. Nesse sentido, respondendo parcialmente às resoluções da conferência de 2010, o PNE prevê que até 2024, noventa por cento dos profissionais do magistério, no mínimo, sejam nomeados em cargos de provimento em efetivo exercício na rede

⁵LDB, Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

⁶ Duas razões têm sido apontadas para a sua defesa: (1) a alegação da impossibilidade de, a curto prazo, dar conta de formar todos os docentes em nível superior, particularmente aqueles que se destinam à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; (2) certa tradição de estudos mais voltados à prática docente (Sheibe, 2010, p. 994).

⁷A Meta 15 da Lei 13.005/2014 apresenta o seguinte teor: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

pública de educação básica. Admitindo-se, portanto, a continuidade de contratos temporários para um grupo de não superior a 10% da população docente nas redes públicas brasileiras.

A questão do ingresso e permanência dos docentes nas redes públicas de ensino é, portanto, uma preocupação presente tanto nos debates da CONAE/2010 quanto no texto do novo PNE. Este último apresenta uma série de novidades nesse sentido, que para além do ingresso por concurso público e a definição da formação específica para o exercício da docência apresentam novos princípios norteadores. Dentre eles se destacam: a) a necessidade de criação de programas de bolsas para estudantes de licenciatura como incentivo ao ingresso e à permanência em cursos superiores de licenciaturas/pedagogia de forma a buscar suprir as demandas nas áreas que apresentam falta de professores; b) a integração das redes públicas de educação básica às instituições de ensino superior de formação docente; c) a criação de programas de acompanhamento aos professores iniciantes, supervisionados por equipes de profissionais experientes, a fim de fundamentar com base em avaliação documentada a efetivação do docente após cumprido o estágio probatório, sendo que nesse período aponta a necessidade de oferta de cursos para o aprofundamento de estudos na área de atuação do professor (conteúdos e metodologias de ensino); d) e considerar para fins de pontuação em provas de títulos e concursos públicos para ingresso na carreira do magistério público, tempo de serviço voluntário prestado sob a forma de monitoria em instituição pública da educação básica.

A instituição de uma política nacional que regule o ingresso na carreira docente começou a se configurar através da Portaria 14/2010 do Ministério da Educação, a qual instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, mas que causou de imediato reação de diversas entidades acadêmico-científicas e sindicais da área da educação. De acordo com tais entidades, havia uma questão complexa concernente à própria noção de “exame” que poderia ser confundida com modelos que concedem ou não permissão para o exercício da profissão, em uma espécie de certificação, havendo assim a sugestão de que este conceito fosse substituído por “prova de concurso” de ingresso docente (Documento Entidades, 2011, p. 2).

Outra preocupação reside no fato de que os “exames” pudessem se traduzir em uma espécie de “avaliação e *accountability*, prática comumente associada às políticas de bonificação por desempenho” (Oliveira, 2011). E, por fim, havia ressalvas quanto à maneira que as entidades formadoras passariam a encaminhar seus processos de ensino-aprendizagem uma vez que tais exames tenderiam a definir ou induzir os currículos dos cursos de formação de professores, além do risco do estabelecimento de rankings nos quais as instituições de formação de professores fossem classificadas, inclusive a possibilidade de o exame de ingresso substituir/desmerezcer as já existentes políticas de avaliações do ensino superior. Contudo, esta última preocupação, com o ranqueamento das instituições formadoras, não parece encontrar abrigo na proposição oficial do exame. De toda forma, e diante das críticas e ressalvas apontadas pelas entidades, o Ministério da Educação – MEC em março de 2011 reeditou a portaria, de maneira que “foram incorporados vários pontos negociados com as entidades, entre os quais a mudança do caráter do processo, que passou de Exame para Prova de Concurso” (Documento Entidades, 2011).

Ainda sobre a questão do ingresso docente, no PNE (estratégia 18.3) fica explicitado que o Ministério da Educação deverá realizar a cada dois anos, a partir do segundo ano de vigência do plano, uma prova nacional para subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante adesão voluntária desses entes federados, na realização de concursos públicos para os profissionais do magistério da educação básica. Não se trata de uma prova para conferir direito ao exercício da profissão, mas sim um critério para o ingresso na carreira do magistério da rede pública. Um dos argumentos que consubstanciam a realização deste tipo de prova para instrumentar a realização de concursos públicos, é que os concursos geralmente são onerosos para os municípios com poucos recursos, os quais acabam contratando seus docentes por outros meios, menos custosos e, por

vezes, precarizados. Não obstante, parece-nos que se trata também da introdução no Brasil de elementos que estão nos debates internacionais sobre o ingresso docente (Gutiérrez Cofré, 2011), ou seja, pensar articuladamente o ingresso docente e os programas de acompanhamento e tutorias de professores mais experientes, incentivos de várias naturezas para a adesão de jovens à carreira docente e articulação entre as instituições de formação docente e as redes de ensino de educação básica. De qualquer sorte, a discussão para a realização desta prova advém desde 2011, pelo menos, mas que somente após algum tempo, com a implantação do PNE pode vir a se efetivar realmente e, somente então, poderemos ter uma avaliação ampliada e mais crítica sobre a efetividade da medida.

Ingresso na Carreira Docente no Chile: Da Prova INICIA⁸ ao Exame de Excelência Pedagógica

O caso chileno é emblemático neste sentido, uma vez que há quase uma década estão se desenvolvendo políticas gestadas pelo Ministério da Educação (Mineduc) que preconizam critérios e princípios para o ingresso na carreira docente. Atualmente os docentes chilenos que atuam nos estabelecimentos municipais e nos particulares subvencionados têm suas condições laborais regidas pelo Estatuto Docente, lei 19.070/1991, e são regidos por uma modalidade de contrato chamado de Carreira Docente. Todavia, no próprio estatuto docente está definido que os professores que atuam nos estabelecimentos particulares subvencionados poderão também ser regidos pelo Código Geral do Trabalho. O que significa que o contratante pode, resguardada a legislação, adotar um ou outro código de regulação, conforme prefira.

O ingresso na carreira docente para atuação nos estabelecimentos municipais no Chile se dá por meio da incorporação a uma dotação docente⁹. As dotações docentes são definidas como o número total de profissionais da educação que exercem funções de docência e docência diretiva e pedagógica. O número de dotações docentes para o ano seguinte é requerido nos estabelecimentos educacionais, e esta é fixada no mais tardar em 15 de novembro do ano anterior ao seguinte ano letivo, uma vez aprovado o Plano Anual de Desenvolvimento Educativo Municipal pelo Conselho Municipal (Chile, 2012).

A contratação de um docente titular se dá por concurso público de antecedentes que é convocado pelo departamento de Administração da Educação ou pela corporação educacional respectiva. Os docentes podem pleitear os seguintes cargos: a) Docente diretiva e técnico-pedagógico; b) Docente para educação média/secundária; c) Docente de educação básica e pré-básica¹⁰.

Os docentes podem ser incorporados ao sistema de ensino por contrato de substituição ou como titulares. Os contratados são aqueles que realizam tarefas transitórias de substituição e, de acordo com o estatuto docente, não podem ultrapassar o percentual de 20% do total de empregos. Já os titulares são aqueles que obtêm êxito em concursos públicos de antecedentes realizados pelo

⁸ Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente, aplicada pelo Centro de Medições da Pontifícia Univerdad Católica de Chile.

⁹ Para pleitear a dotação no setor municipal, o docente precisa cumprir alguns requisitos, entre eles ser cidadão chileno, ter boa saúde, ter título de professor, ou ter uma licenciatura de ao menos oito semestres, estar habilitado para ocupar cargos públicos e não ter sido condenado por crime de violência familiar. Para a incorporação numa função de docente diretiva ou técnico-pedagógica, os candidatos devem comprovar no mínimo cinco anos de experiência em docência.

¹⁰ Que equivalem ao ensino fundamental e pré-escolar no Brasil, respectivamente.

Departamento de Administração da Educação Municipal ou pela Corporação Municipal de Educação¹¹.

Por meio da regulação proposta pelo estatuto docente, a permanência do mesmo grupo de professores na escola está comprometida de um ano para o outro, pois depende daquela dotação, e os professores titulares terão prerrogativa de permanecer no sistema em relação aos substitutos e temporários (Morduchowicz & Louzano, 2011, p. 08).

E esta segue sendo uma preocupação dos docentes. Budnik (2001) ao escrever sobre as condições de trabalho dos docentes no Chile advertia sobre a inviabilidade de pensar uma reforma educativa no país com professores que não podem se envolver ativamente no processo, uma vez que ano a ano estão em estabelecimentos distintos e que ao invés de preocupações coletivas, possuem como única perspectiva a manutenção de seus postos de trabalho. Esta, de resto, é uma questão que aparece também na realidade brasileira e em muitos outros países e que comprometem a qualidade e os resultados educacionais (Bressoux, 2003).

A variação na dotação municipal pode sofrer influências de uma série de variáveis (Chile, 2013), entre elas destacam-se: a) a progressiva diminuição das matrículas nos estabelecimentos municipais; b) a caracterização das matrículas municipais, os resultados acadêmicos e a gestão municipal; c) o aumento dos estabelecimentos particulares subvencionados num dado município; d) as mudanças demográficas; e) o aumento ou extensão de jornada escolar; f) os planos de retirada dos professores com fins a aposentaria.

Sobre a dotação de professores municipais e o tipo de vínculo empregatício um estudo com base em dados do Mineduc de 2003 a 2012 (Chile, 2013), comprova-se a tese de que nos últimos anos diminuiu consideravelmente o número de professores titulares, ao passo que aumentaram os vínculos por contratos.

Os dados a seguir mostram um aumento na ordem de 9,9% no número de dotações municipais. Observa-se também que nessas dotações municipais ocorre um decréscimo entre os docentes titulares e, ainda, um aumento considerável de contratados. Assim, o número de docentes titulares decresce em 20,4%, enquanto há um acréscimo de 103,9% no segundo grupo, sendo que estes chegam a representar 40,6% de toda a dotação municipal.

¹¹ Todos os anos conforme a necessidade, cada comuna designa as comissões para a realização do concurso de antecedentes. A seleção é feita considerando as distintas funções docentes já mencionadas. As comissões qualificadoras do concurso são compostas por: a) Diretor do departamento de administração de educação municipal ou pelo diretor da corporação municipal ou quem possa legalmente o substituir; b) Diretor do estabelecimento onde ocorra a vacância do cargo. c) Um docente eleito por seus pares que desempenhe sua função na mesma área da realização do concurso; d) Um funcionário designado pelo Departamento Provincial que atuará como ministro de fé.

Tabela 1

Docentes incorporados às dotações docentes municipais na condição de titular, contratado, substituto e honorário – 2003/2012.

Ano	Total Docentes	Titular	Contratados	Substitutos	Honorários
2003	86.877	67.626	19.004	112	135
2004	92.132	69.889	21.982	165	96
2005	92.965	71.169	21.796	0	0
2006	89.941	68.422	21.519	0	0
2007	89.580	68.157	21.423	0	0
2008	87.292	62.231	25.059	0	2
2009	88.567	61.206	27.361	0	0
2010	88.288	60.259	28.029	0	0
2011	90.906	55.339	33.688	1.878	1
2012	95.490	53.812	38.750	2.646	282

Fonte: Chile, 2013.

O ingresso na carreira docente no Chile articulado à necessidade de melhoria do perfil dos egressos dos cursos de formação de docentes começou a ser debatido já em 1997, com a criação do Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente. Mas, houve descontinuidade neste programa e a temática ressurgiu anos depois, em 2005, quando foi instituída uma comissão sobre formação inicial docente no âmbito do Mineduc. O resultado dos trabalhos da comissão foi um compromisso assinado por 47 autoridades de universidades e institutos profissionais que formavam professores com a melhoria dos padrões de qualidade dos seus cursos (Garcia-Huidobro, 2010).

Em seguida em 2006, o Informe do *Consejo Asesor* também apontava para a necessidade de melhorar as políticas de formação docente e defendia claramente uma concepção de exame de habilitação para o exercício da docência. Os consensos produzidos no documento explicitavam as seguintes características do sistema: a) um exame aplicado ao final do ciclo de estudos, de caráter nacional e independente das instituições formadoras; b) o exame deveria respeitar a diversidade dos projetos formativos das instituições de ensino se qualificando para avaliar um núcleo mínimo de conhecimentos para o exercício da docência; c) este núcleo mínimo centraria atenção no conhecimento da disciplina de especialização do futuro professor, nos conhecimentos curriculares e nos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência; d) o formato da prova deveria ser variado, podendo ser escrita e didática, os candidatos poderiam prestar o exame em mais de uma vez ao ano, e em caso de reprovação as instituições avaliadoras devem ser corresponsabilizadas tendo que elaborar planos de superação dos fracassos com seus egressos (Chile, 2006, p. 176-177).

O exame de habilitação para o exercício da docência desenhado no informe tinha como objetivos: contribuir para as mudanças no âmbito das instituições formadoras, adequando-se as exigências do exame sem desprezar-se do saber pedagógico essencial à formação dos professores; fechamento de programas ineficientes que não aprovem os seus alunos nos exames nacionais; vinculação entre currículo e exercício da docência durante o processo formativo; e uma prestação de contas à sociedade sobre a qualidade das instituições formadoras (Chile, 2006, p. 178).

A partir de 2008, foi implementado o Programa Inicia, como ação do Ministério da Educação, que visava o fortalecimento da profissão docente através da melhoria dos currículos e das práticas adotadas em cursos de formação docente com a avaliação dos egressos dos cursos de formação de docentes. A crítica mais contundente ao “Programa Inicia” consiste no fato de que ele foi incapaz de definir orientações curriculares e pedagógicas e tampouco instituir um programa efetivo de apoio às instituições formadoras, passando a ser um mero exame para egressos das

carreiras pedagógicas que postulam de forma voluntária, sem nenhuma consequência tanto para os estudantes quanto às instituições formadoras (Garcia-Huidobro, 2010).

A aplicação da prova Inicia se mostrou deveras proforma, sem impacto para o desafio pretendido de fortalecimento da profissão docente. Nesse sentido, a discussão sobre o aperfeiçoamento de um instrumento de avaliação de egressos da carreira pedagógica e instituições de formação de professores voltou a ser objeto de análise durante os trabalhos da comissão denominada *Panel de Expertos* no ano de 2010.

Para Gutiérrez Cofré (2011), o informe do *Panel de Expertos* reconhece a debilidade do Programa Inicia, mas em contrapartida reafirma a possibilidade de instrumentos dessa natureza produzirem impactos positivos na qualidade da formação docente. Considerava também que este deva ser um exame de caráter obrigatório a todos os egressos de cursos de formação de professores, considerando todos os níveis e modalidades de ensino. E, por fim, que seria um requisito para a atuação na docência em estabelecimentos com subvenção estatal.

A debilidade do atual modelo, em relação ao que se propunha, é explicitada nos próprios dados do Mineduc sobre a abrangência da Prova Inicia na forma como vem sendo aplicada:

Tabela 2

Informação sobre as Instituições participantes da Prova Inicia

Instituições	2008	2009	2010	2012	2013
Convidadas	47	54	56	59	58
Participantes	39	43	43	49	50
%	83%	80%	77%	83%	86%

Fonte: MINEDUC, Chile, 2013.

Em relação às instituições participantes, embora não ocorra grande variação percentual entre as que são convidadas e as que participam do processo, o problema é justamente a baixa adesão dos egressos, ou seja, no ano de 2013, apenas seis instituições tiveram percentual de participação acima de 50% dos estudantes (MINEDUC, 2013). Isso se confirma nos dados da tabela 3:

Tabela 3

Participação dos egressos na Prova Inicia (2008/2013)

Egressos	2008	2009	2010	2012	2013
Inscritos/total	3.006	4.527	4.681	4.874	2.443
Avaliados/total	1.994	3.224	3.616	3.271	1.443
Universo/potencial	5.250	7.979	8.594	8.069	10.351
%	38%	40%	42%	41%	14%

Fonte: MINEDUC, Chile, 2013.

A relação entre número de avaliados e o universo potencial para a avaliação (caracterizados pelo número de formandos no ano anterior) é relativamente baixa. Embora tenha mantido uma constante de 2008 a 2012, verifica-se que em 2013 a adesão foi abaixo das expectativas do Mineduc.

Aparentemente, isto reforça a ideia de que a profissão docente no Chile não é atrativa para jovens talentosos (Garcia-Huidobro, 2010), ao mesmo tempo há uma desconexão entre o ensino nas universidades e institutos formadores de professores e o mundo escolar. Assim, a formação docente no país carece de regulação por parte do Estado (Bellei & Valenzuela, 2010), num cenário que revela a predominância de mecanismos de mercado nas instituições de Ensino Superior e se põe

em dúvidas a qualidade das mesmas. A este respeito, as iniciativas que se propõe a avaliar as políticas aparentam ter adesão de amplos setores da sociedade.

O Programa Inicia acabou subsidiando a elaboração de um dos itens constante no projeto de lei sobre carreira docente que tramita atualmente no Senado chileno. No projeto em questão, a prova será obrigatória para todos os egressos de carreiras pedagógicas, e interferirá no ingresso na carreira docente uma vez que tem um caráter de exame para qualificar o candidato ao exercício da docência em todos os estabelecimentos de ensino (municipal, particular subvencionado e particular). Os resultados da prova serão divulgados considerando o desempenho dos estudantes e das instituições. Outro elemento constante no projeto prevê um prêmio¹² salarial para 30% dos estudantes com melhor desempenho na prova, estes receberiam um bônus nos primeiros anos da docência em estabelecimentos com financiamento público. Em caso de ter mais de 30% de estudantes mal avaliados, fica a cargo da instituição formadora realizar uma espécie de curso de nivelamento de duração de um semestre e sem custos para o estudante.

O diretório nacional do Colégio de Professores faz algumas ressalvas ao projeto de lei, uma delas diz respeito ao fato que tais modelos de avaliação podem interferir nos currículos dos cursos de formação, já que as instituições podem passar a ensinar o que se mede na prova, formando estudantes para responder o exame, nada mais. Esta crítica é similar à que as entidades apresentaram no Brasil, por ocasião da proposição do Exame Nacional para Ingresso na Carreira Docente, já mencionado.

Em relação aos cursos de nivelamento que estão previstos para os egressos que não atingirem a pontuação mínima na prova, o sindicato considera que há pouca ênfase no papel das instituições na formação dos estudantes, e estas estariam desobrigadas de oferecer apoio aos estudantes que reprovarem mais de uma vez no exame. Sobre o bônus salarial, o sindicato pondera que tal política pode aprofundar a já existente lógica de incentivos variáveis de desempenho, gerando diferenciação entre os professores, e levantam o questionamento de que nem sempre uma melhor nota num exame como este representará que aquele profissional será de excelência em sua atuação docente.

Considerações Finais

Consideradas as condições definidas nos estatutos docentes e planos de carreira para as realidades brasileiras e chilenas, percebe-se que as formas de ingresso docente e os critérios para a postulação dos cargos são diversas. Todavia, em ambos os casos, embora existam legislações nacionais, permite-se a diversidade na forma e nos critérios de ingresso na carreira docente, a qual, muitas vezes, representa uma fragilização das relações de trabalho, por meio dos vínculos empregatícios instáveis.

O contexto atual nas duas realidades observadas nos permite considerar que as provas de ingresso docente se tornam ao menos do ponto de vista projetivo um instrumento que pode garantir melhorias na qualidade educacional, entretanto isso se dá em contextos desfavoráveis ao exercício da atividade docente.

No Chile, por exemplo, cresceu na última década a precarização na forma de ingresso na carreira, dando-se basicamente por meio de vínculos não titulares e sim por contratos temporários. Por outro lado, os autores chilenos e os dirigentes sindicais destacam a necessidade de controle e regulação do estado uma vez que são notórios os mecanismos de mercado que gestam a formação

¹² Será pago trimestralmente, sendo proporcional ao número de horas contratadas e o valor decresce até o quarto ano de atuação na docência.

de professores em instituições privadas. Portanto, como afirmado, as provas de ingresso docente podem se tornar um instrumento para garantir um mínimo de qualidade às instituições formadoras de professores. Mas apesar de existirem a quase uma década, vimos pelos dados oficiais do Mineduc que este ainda é um mecanismo muito incipiente.

No Brasil, o que vemos são iniciativas governamentais que ainda não se concretizaram. Mas como observado no estudo de Gutiérrez Cofré (2011), esta não nos parece uma iniciativa isolada, pois ocorre no bojo de exemplos e experiências internacionais. Ou seja, é preciso analisar tais experiências para se ter uma dimensão mais ampliada sobre os potenciais efeitos das políticas de exames ou provas.

Neste estudo, contudo, foram observadas apenas as realidades brasileira e chilena, para as quais, dado o contexto muito controverso, instável e frágil nos mecanismos de contratação docente, as provas se apresentam como uma alternativa de estabelecer um padrão nacional e, eventualmente, algum critério de qualidade também para todo o país. Porém, esta política, afora ser testada, necessita estar articulada com outros elementos tão ou mais importantes para a atratividade e retenção dos melhores quadros para a profissão docente.

Referências

- Abreu, M. V., & Balzano, S. (2001) Progressão na carreira do magistério e avaliação de desempenho. In M. M. Rodrigues & M. Giágio (Org.). *Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - Prase III*. Brasília, DF: Fundescola/MEC.
- Arelaro, L. (2014). Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 95(239), 197-217. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100011>
- Balzano, S. (2005). Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos estados brasileiros. *Consed RH*.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010) ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO-OREALC/ Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação e Cultura, CNE. Parecer n. 09/2009. *Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério Público dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*, de 29 de maio de 2009. Brasília, DF.
- Brasil. (2010). *Conferência Nacional de Educação (Conae)/2010*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília: MEC.
- Brasil. (2014). Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.
- Bressoux, P. (2003) As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, (38), 17-88.
- Camargo, R. B., Minhoto, M. A., & Jacomini, M. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, 35(126), 215-235. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100013>
- Chile. (1991). Ley 19.070 de junio de 1991 que se aprueba estatuto de los profesionales de la educación.

- Chile. (1991). Ley 19.047 D.O. 14.02.1991, que aprobó el estatuto de los Profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.
- Chile. (2008). Ley 20.248 que establece ley de subvención escolar preferencial.
- Chile. (1980). Decreto Supremo 4002, 20 de Mayo de 1980. Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica. *El Mercurio: Diario Oficial de la Republica de Chile*.
- Chile. (2009). Ley N°20370, Ley General de Educación 2009. Normativa de la nueva LGE que reemplazó a la Ley orgánica constitucional de enseñanza, LOCE (N° 18.962). Noviembre de 2009. Disponible em Biblioteca do Congresso Nacional.
- Chile. (2011). Lei n. 20.501, de 08 de fevereiro de 2011. Ley de Calidad y equidade de La Educación.
- Chile. (2013). *Informe Biblioteca do Congresso Nacional*, Evolución de la dotación docente municipal a contrata, 2002- 2012.
- Documento Entidades (2011). *Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, Mimeo.
- Dutra Júnior, A. F., Abreu, M, Martins, R., & Balzano, S. (2000). *Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC.
- García-Huidobro, J. E. (2010). *La Prueba Inicia: usos y abusos*. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Chile. Disponible em:
http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_29/pdf/actualidad-29.pdf
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gutiérrez Cofré, G. (2011). *Análisis de la propuesta de implementación de una Prueba de Conocimientos obligatoria para egresados de Carreras de Educación*. Disponible en
<http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/107884>
- Jacomini, M., & Minhoto, M. A. (2015) Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 40(4), 1235-1259. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623647294>
- Scheibe, L. (2010) Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 981-1000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>
- Souza, M. N. (2011). *Condições de trabalho e remuneração docente: O caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*. Dissertação de Mestrado (Educação). Curitiba: UFPR.

Sobre os Autores

Ângelo Ricardo de Souza
Universidade Federal do Paraná
angelo@ufpr.br

ORCID: 0000-0002-0246-3207

Possui graduação em Educação Física pela PUC-PR (1991), mestrado (2001) e doutorado (2007) em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná, onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É Diretor de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (2014-2016); Editor do Jornal de Políticas Educacionais (desde 2007) e da Revista Fineduca (2015). Atuou por vários anos na educação básica. Tem experiência nas áreas de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação.

Diana Cristina de Abreu
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
dianacristinaabreu@gmail.com

Possui Doutorado em Educação na Linha de Política Educacional/UFPR; Mestre em Educação pela UFPR/2008; Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico UFPR/2005; Graduada em Ciências Sociais UFPR/2001. Professora na rede municipal de Curitiba e Faculdade Educacional de Colombo - FAEC. Atua principalmente nos seguintes temas: Plano de carreira do Magistério, Política de Valorização do Magistério, Perfil e Condição Docente; Política Educacional; Legislação Educacional; Educação Comparada.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 72

4 de julho de 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España
Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España
María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España
Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile
Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España
Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina
Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Catalina Wainerman Universidad
de San Andrés, Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET
Argentina

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn**, **David R. Garcia**, **Eugene Judson**, **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Gary Anderson New York University

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Aaron Bevanot SUNY Albany

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

David C. Berliner Arizona State University

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Henry Braun Boston College

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Casey Cobb University of Connecticut

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Arnold Danzig San Jose State University

Jessica Nina Lester Indiana University

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Larisa Warhol University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky Stanford University

Rachael Gabriel University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis