

MUITO ALÉM DO MERCADO:

COMO O CHILE RECONFIGUROU SEU
SISTEMA DE VOUCHERS EM BUSCA DE
EQUIDADE

RAFAEL LEITE

2 0 2 6



FICHA TÉCNICA

Instituto Millenium. São Paulo, dezembro de 2025

Autor: Rafael Leite

Coordenação editorial: Wagner Lenhart

Revisão de texto: Priscila Chammas

Projeto gráfico e diagramação: Caio Santos

Disponível em: [Site Instituto Millenium](#)

Como citar: LEITE, Rafael. Muito Além do Mercado: Como o Chile Reconfigurou seu Sistema de Vouchers em Busca de Equidade. Policy Brief. São Paulo: Instituto Millenium, 2026.

Disponível em: Acesso em:

Transparência e Metodologia: Este policy brief utilizou ferramentas de Inteligência Artificial para auxílio na síntese e redação. O conteúdo foi integralmente revisado e validado pelo autor, que assume total responsabilidade pela precisão das informações. A fim de garantir a auditabilidade, a lista de referências e documentos originais utilizados pode ser baixada e conferida neste [\[link\]](#).

Isenção de responsabilidade: As opiniões e análises apresentadas neste estudo são de exclusiva responsabilidade do autor e não refletem necessariamente a posição institucional do Instituto Millenium.

Licença de uso: Este trabalho está licenciado sob uma [Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional \(CC BY-ND 4.0\)](#).

Contato: secretaria@institutomillenium.org.br

SUMÁRIO

Ficha Técnica	03
Sumário	04
Lista de ilustrações e tabelas	05
Lista de siglas e abreviaturas	06
Introdução	08
Capítulo 1: A Arquitetura Original (1981)	10
Capítulo 2: As Consequências do “Modelo de Mercado”	12
Capítulo 3: Financiamento Focado na Vulnerabilidade	17
Capítulo 4: Profissionalização da Gestão (Governo Piñera I, 2010-2014)	24
Capítulo 5: A Lei de Inclusão Escolar (2015)	30
Capítulo 6: A Nova Educação Pública (2017)	38
Capítulo 7: A Carreira Nacional Docente (2016)	46
Capítulo 8: O Sistema Educacional Chileno em 2024: Estrutura, Escolhas e Paradoxos	56
Conclusão: Um Sistema Híbrido em Busca de Efetividade	69
Referências	74

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Item	Título / Descrição	Página
Figura 1	Representação do funcionamento da Nova Educação Pública	39
Figura 2	Evolução dos SLEP operacionais (2018-2025) e meta final	43
Figura 3	Evolução da matrícula: alunos sob gestão dos SLEP (em milhares)	43
Figura 4	Matriz de progressão dos níveis (tramos) da Carreira Docente	52
Figura 5	PISA (2003-2022): desempenho médio em matemática	65
Figura 6	PISA (2003-2022): desempenho médio em leitura	66
Tabela 1	Incorporação de Liceos Bicentenario durante a gestão Piñera II	28
Tabela 2	Diferenças fundamentais em relação ao modelo municipal	42
Tabela 3	Distribuição de professores nos níveis (tramos) da carreira docente	53
Tabela 4	Matrícula por tipo de estabelecimento (2024)	56
Tabela 5	Comparação de indicadores de gestão (SAD vs. subvencionado)	57
Tabela 6	Modalidades de vínculo laboral na Carreira Docente	60
Tabela 7	Indicadores-chave do processo de admissão (2023-2024)	63
Box 1	O que significa “equidade” neste relatório?	73
Box 2	A “Revolução dos Pinguins” (2006)	16
Box 3	Estabilidade do sistema durante a transição (2015-2025)	37
Box 4	A crise do SLEP Atacama	45
Box 5	Estrutura da Carrera Docente em “tramos”	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Sigla	Nome original (ES/EN)	Tradução (PT-BR)
BRP	Bono de Reconocimiento Profesional	Bônus de Reconhecimento Profissional
CADP	Consejo de Alta Dirección Pública	Conselho de Alta Direção Pública
CDL	Comité Directivo Local	Comitê Diretivo Local
CLEP	Consejo Local de Educación Pública	Conselho Local de Educação Pública
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas	Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas
DAEM	Departamento de Administración de Educación Municipal	Departamento de Administração da Educação Municipal
DEP	Dirección de Educación Pública	Direção de Educação Pública
DNSC	Dirección Nacional del Servicio Civil	Direção Nacional do Serviço Civil
ECEP	Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos	Avaliação de Conhecimentos Específicos e Pedagógicos
EMTP	Educación Media Técnico-Profesional	Ensino Médio Técnico-Profissional
FAEP	Fondo de Apoyo a la Educación Pública	Fundo de Apoio à Educação Pública
IVE	Índice de Vulnerabilidad Escolar	Índice de Vulnerabilidade Escolar
LBE	Liceos Bicentenario de Excelencia	Liceus Bicentenário de Excelência
LGE	Ley General de Educación	Lei Geral de Educação
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza	Lei Orgânica Constitucional de Ensino
MINEDUC	Ministerio de Educación	Ministério da Educação
MOP	Ministerio de Obras Públicas	Ministério de Obras Públicas
OCDE / OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PAES	Prueba de Acceso a la Educación Superior	Prova de Acesso ao Ensino Superior
PISA	Programme for International Student Assessment	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plan de Mejoramiento Educativo	Plano de Melhoria Educacional
PSM	Propensity Score Matching	Pareamento por escore de propensão
PSU	Prueba de Selección Universitaria	Prova de Seleção Universitária
SAD	(Sistema de) Administración Delegada	(Sistema de) Administração Delegada
SADP	Sistema de Alta Dirección Pública	Sistema de Alta Direção Pública
SAE	Sistema de Admisión Escolar	Sistema de Admissão Escolar
SDPD	Sistema de Desarrollo Profesional Docente	Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente
SEDPD	Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente	Sistema de Avaliação do Desempenho Profissional Docente
SEP	Subvención/Subsidio Escolar Preferencial	Subvenção/Subsídio Escolar Preferencial
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación	Sistema de Medição da Qualidade da Educação
SLEP	Servicios Locales de Educación Pública	Serviços Locais de Educação Pública
UF	Unidad de Fomento	Unidade de Fomento
UATP	Unidad(es) de Acompañamiento/Apoio Técnico Pedagógico	Unidade(s) de Acompanhamento/Apoio Técnico-Pedagógico
USE	Subsidio de Escolaridad	Subsídio de Escolaridade

INTRODUÇÃO

Em 1981, o Chile iniciou uma das experiências de política educacional mais abrangentes e observadas em escala global. Sob o regime militar, o país implementou um sistema de vouchers universal que reconfigurou a arquitetura da provisão educativa. Quarenta e quatro anos depois, esse sistema evoluiu a ponto de se distanciar substancialmente de seu desenho original.

Este relatório acompanha essa trajetória de transformação. Mais do que narrar triunfo ou fracasso, descreve um processo de aprendizado institucional que atravessou governos de diferentes espectros políticos, crises sociais e mudanças constitucionais.

O Chile de 2025 mantém um sistema de provisão mista, no qual as famílias escolhem entre escolas públicas e privadas subsidiadas pelo Estado, mas sob regras muito distintas das vigentes em 1981. As escolas particulares que recebem recursos públicos não podem ter fins lucrativos, cobrar mensalidades ou selecionar estudantes, e recebem financiamento diferenciado conforme a vulnerabilidade dos alunos. Essas mudanças

responderam a problemas reais de equidade, mas também geraram novos trade-offs — como a redução de incentivos para que redes bem-sucedidas expandissem sua atuação. Trata-se de um arranjo baseado em “recursos em troca de compromissos”: escolas que recebem subsídios adicionais precisam cumprir metas, elaborar planos de melhoria e se submeter a mecanismos de accountability pedagógica e financeira.

Do lado estatal, o sistema público passou por mudanças estruturais. Depois de quatro décadas de municipalização, a gestão das escolas está sendo nacionalizada dentro de um arranjo desconcentrado. Em vez de 345 municípios administrando suas redes de forma isolada, o país está criando cerca de 70 organizações de propósito específico, cada uma responsável por um conjunto regional de escolas. Essas unidades assumem gradualmente a gestão, oferecem apoio técnico especializado e buscam reduzir desigualdades históricas entre territórios.

Mesmo com essa reconfiguração institucional e com políticas de financiamento voltadas à

equidade, o setor particular subsidiado continua sendo a preferência majoritária das famílias chilenas. Segundo o Ministério da Educação, em 2024, de um total de 3,58 milhões de estudantes matriculados, 54,1% frequentam escolas particulares subsidiadas, 36% estão em escolas públicas (municipais ou Serviços Locais) e 9,2% em colégios totalmente privados pagos pela família [1]. Esse cenário contrasta com o de 1981, quando 78% dos alunos estavam na rede pública estatal [2].

Um dado revelador emerge do Sistema de Admissão Escolar implementado em 2016: mesmo com a eliminação de barreiras econômicas e de seleção, 70,1% das primeiras preferências das famílias se destinam a escolas particulares subsidiadas [3]. Essa preferência persistente — expressa por famílias de diversos estratos sociais, incluindo as mais vulneráveis — merece ser tratada como sinal legítimo de demandas que o setor estatal tradicionalmente não conseguiu satisfazer, não como anomalia a ser explicada ou corrigida.

Para quem observa de fora, especialmente do Brasil, o caso chileno frequentemente oscila entre leituras extremas. O

país construiu, ao longo de quatro décadas, um sistema híbrido que busca equilibrar a escolha das famílias com a garantia de direitos, unindo gestão privada a financiamento e regulação públicos.

Os resultados de aprendizagem refletem essa trajetória de forma que desafia narrativas simplificadas. Entre 2000 e 2009, o Chile foi um dos três países da OCDE que mais avançaram em leitura no PISA, saltando da paridade com vizinhos latino-americanos para a liderança regional [131]. Esse período de maior avanço, vale notar, coincidiu com a fase de menor regulação do sistema de vouchers. A partir de 2015, quando as reformas de equidade se intensificaram — fim do copagamento, proibição do lucro, admissão centralizada —, os indicadores de aprendizagem se estabilizaram e, em alguns casos, recuaram. Correlação não é causalidade, e múltiplos fatores confundem essa análise, mas o padrão temporal é suficientemente claro para merecer atenção ao longo deste relatório. Parte desses efeitos pode ainda demandar um ciclo mais longo de maturação; outra parte pode sinalizar limites estruturais das próprias reformas.

Este relatório se organiza em quatro blocos, distribuídos em oito capítulos.

[Confira o texto do Box 1 na página 73.]

O ponto de partida (Capítulos 1 e 2): Examinamos o modelo de mercado criado em 1981 e suas consequências nas primeiras décadas — um período de avanços significativos em resultados de aprendizagem, mas também de estratificação socioeconômica crescente.

A primeira onda de ajustes (Capítulos 3 e 4): Analisamos as modificações dentro do próprio modelo, com o financiamento focado na vulnerabilidade (Lei SEP) e a profissionalização da gestão (Alta Direção Pública).

As reformas estruturais (Capítulos 5, 6 e 7): Dissecamos a tríade de reformas da década de 2010 que prometia transformar o sistema: a Lei de Inclusão Escolar (fim do lucro, copagamento e seleção), a Nova Educação Pública (SLEP) e a Carreira Docente.

O sistema atual e seus paradoxos (Capítulo 8 e Conclusão): Descrevemos o sistema em 2024, analisamos por que as famílias continuam

escolhendo o setor privado e discutimos o paradoxo de um país que reformou suas leis, mas ainda não conseguiu transformar o que acontece dentro da sala de aula.

A mensagem central é que não existe um “modelo chileno” estático para ser copiado ou rejeitado. Existe uma trajetória de evolução institucional, com trade-offs reconhecidos e recalibrados, avanços consolidados e novos desafios emergentes — alguns criados pelas próprias reformas.

A lição mais importante talvez seja dupla. Primeiro, sistemas educacionais podem incorporar elementos de escolha e diversidade com regulação que busque equidade — mas o equilíbrio é delicado, e regulação excessiva pode eliminar os diferenciais que tornavam a parceria privada atrativa. Segundo, mudanças estruturais, por mais sofisticadas, não garantem melhoria pedagógica: o Chile demonstrou que é possível construir arquitetura regulatória complexa e ainda assim não elevar a aprendizagem na velocidade esperada. O país levou quarenta anos navegando essas tensões. Este relatório documenta como.

CAPÍTULO 1: A ARQUITETURA ORIGINAL (1981)

Para compreender o sistema educacional que o Chile construiu a partir de 1981, é preciso entender o contexto político e ideológico em que nasceu. O país vivia sob regime militar desde o golpe de 1973. Um grupo de economistas chilenos formados na Universidade de Chicago (os chamados “Chicago Boys”) ocupava posições-chave no governo e implementou reformas de mercado em diversos setores da economia e dos serviços sociais. A educação seria um dos experimentos mais ambiciosos.

Até 1980, o sistema educacional chileno funcionava sob um modelo tradicional de provisão estatal direta. O Ministério da Educação administrava centralizadamente as escolas públicas, que atendiam a vasta maioria dos estudantes. Existia um setor privado, mas era minoritário e composto principalmente por colégios de elite religiosos ou de colônias de imigrantes. O sistema era relativamente equitativo em termos de acesso, mas enfrentava problemas de qualidade, burocracia centralizada e falta de recursos [4].

As reformas de 1981 foram anunciadas como uma “modernização” que introduziria eficiência, competição e liberdade de escolha no setor. O diagnóstico dos reformadores era que o monopólio estatal gerava escolas uniformes, pouco responsivas às necessidades das comunidades, e sem incentivos para melhorar. A solução proposta tinha três componentes estruturais que se reforçariam mutuamente.

COMPONENTE 1: O VOUCHER UNIVERSAL (FINANCIAMENTO À DEMANDA)

O coração da reforma foi a criação de um sistema de vouchers educacionais, provavelmente o mais puro e abrangente já implementado em escala nacional. A lógica era simples mas revolucionária: em vez de o Estado financiar diretamente as escolas através de orçamentos negociados anualmente, ele passaria a financiar os estudantes. Cada aluno matriculado geraria um valor fixo de “Subsídio de Escolaridade” (USE, na sigla em espanhol) que seria transferido mensalmente à escola onde estivesse matriculado, proporcional à sua frequência [5].

Este mecanismo criava uma situação inédita: as escolas públicas e privadas competiam em igualdade de condições pelo mesmo dinheiro público. Uma família poderia usar o voucher estatal para matricular seu filho tanto numa escola municipal quanto numa escola particular subsidiada. O dinheiro “seguiria o aluno”, criando incentivos poderosos para que as escolas atraíssem e retivessem matrículas oferecendo qualidade.

O valor do voucher era calculado por “unidades de subsídio escolar” (USE) multiplicado pelo número de alunos presentes. Diferente de sistemas de financiamento anteriores baseados em custos históricos ou necessidades negociadas, este era um valor per capita uniforme em todo o país, ajustado apenas por nível de ensino (básica ou média) e modalidade (urbana ou rural). Esta uniformidade era vista pelos reformadores como uma virtude: evitaria o clientelismo político na distribuição de recursos e forçaria todas as escolas a serem eficientes com o mesmo montante [5].

COMPONENTE 2: A MUNICIPALIZAÇÃO (DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO)

Simultaneamente à criação dos vouchers, o governo transferiu a administração de todas as escolas públicas do Ministério da Educação para os 345 municípios do país. Este processo, conhecido como “municipalização”, foi apresentado como uma descentralização que aproximaria a gestão escolar das comunidades locais.

Na prática, isso significava que cada prefeito (alcalde) passaria a ser o “sostenedor” (mantenedor) das escolas de sua comuna. Os prefeitos ficaram responsáveis por contratar e demitir diretores, gerir as folhas de pagamento dos professores, manter a infraestrutura escolar, e tomar todas as decisões operacionais. O papel do Ministério da Educação ficaria restrito a definir o currículo nacional, fiscalizar padrões mínimos, e transferir os recursos via voucher [6].

Esta descentralização era radical não apenas administrativamente, mas também financeiramente. Os municípios receberiam os vouchers gerados pela frequência dos alunos em

suas escolas, mas esse dinheiro nem sempre seria suficiente para cobrir os custos reais, especialmente em comunas pobres ou com escolas pequenas. A diferença deveria ser coberta pelo orçamento municipal próprio – quando existisse. Como os municípios chilenos têm bases tributárias muito desiguais, isso criaria desde o início uma heterogeneidade enorme na capacidade de provisão educativa [2].

COMPONENTE 3: ABERTURA À INICIATIVA PRIVADA

O terceiro pilar da reforma foi incentivar maciçamente a criação de escolas privadas que receberiam o voucher estatal. Qualquer pessoa física ou jurídica poderia criar uma escola, solicitar “Reconhecimento Oficial” do Ministério (cumprindo requisitos mínimos de infraestrutura e currículo), e começar a receber o subsídio público por cada aluno matriculado [7].

Crucialmente, não havia restrição quanto aos fins lucrativos. Uma empresa comercial poderia abrir uma escola, receber dinheiro público via vouchers, e distribuir os excedentes como lucro aos sócios. Na

visão dos reformadores, isso não era um problema, mas uma virtude: o lucro funcionaria como sinal de eficiência e atrairia capital privado para expandir rapidamente a oferta educativa [8].

Além de permitir o lucro, o modelo dava às escolas privadas subsidiadas três liberdades cruciais que as escolas municipais não tinham:

1. Liberdade de seleção:

Podiam escolher seus alunos através de provas de admissão, entrevistas com os pais, requisitos de notas anteriores, ou qualquer outro critério. As escolas municipais, por lei, eram obrigadas a aceitar todos os alunos de sua área de influência.

2. Liberdade de gestão:

Contratavam e demitiam professores sob o Código do Trabalho privado (espécie de CLT chilena), sem a rigidez do Estatuto Docente (vínculo estatutário) que regia o setor público. Isso dava flexibilidade para premiar bons professores ou dispensar os ineficientes.

3. Liberdade de complementação (criada em 1993): A partir de 1993, uma nova lei autorizou as escolas subsidiadas a cobrar uma mensalidade adicional das famílias,

complementar ao voucher estatal. Este mecanismo, chamado “financiamento compartilhado” (co-pagamento ou copago), permitia às escolas aumentarem sua receita se atendessem famílias dispostas a pagar [9].

A FILOSOFIA SUBJACENTE: COMPETIÇÃO COMO MOTOR DE QUALIDADE

A teoria econômica por trás do modelo era elegante. Com escolas públicas e privadas competindo por matrículas usando o mesmo financiamento público, as famílias teriam incentivos para escolher as melhores escolas. Escolas ruins perderiam alunos (e financiamento) e seriam forçadas a melhorar ou fechar. Escolas boas seriam recompensadas com mais matrículas e recursos. O sistema se auto-regularia através das escolhas descentralizadas de milhões de famílias, sem necessidade de burocracia estatal pesada [10].

Milton Friedman, o economista americano que popularizou a ideia de vouchers educacionais, havia argumentado que a competição entre escolas

beneficiaria especialmente os pobres, que antes estavam “presos” a escolas públicas ruins por não poderem pagar alternativas privadas. Com vouchers, teriam as mesmas opções que os ricos [10]. O Chile seria o primeiro país a testar essa hipótese em escala nacional.

A velocidade de implementação do “modelo de mercado”

A transformação foi rápida. Em 1981, as escolas municipais atendiam 78% dos estudantes chilenos, as particulares subsidiadas apenas 15%, e as particulares pagas (elite) cerca de 7% [8]. Uma década depois, em 1990, com o país retornando à democracia, a distribuição já havia mudado dramaticamente: municipais com 58%, subsidiadas com 33%, e pagas mantendo 9% [8]. A meta implícita dos reformadores – criar um sistema misto robusto onde o privado subsidiado rivalizar com o público – estava se concretizando rapidamente.

Milhares de escolas particulares foram criadas. Muitas eram iniciativas de professores empreendedores que saíram do sistema municipal para montar seus próprios colégios.

Outras eram investimentos de grupos religiosos, fundações educacionais, ou sociedades comerciais. A oferta educativa diversificou-se: surgiram escolas com projetos pedagógicos alternativos, escolas confessionais de diferentes denominações, escolas técnicas especializadas, e redes de colégios administrados por corporações educacionais [11].

Do ponto de vista da cobertura, o sistema foi um sucesso. A matrícula na educação básica e média expandiu-se rapidamente, chegando próxima da universalização. A diversidade de opções aumentou, especialmente nas grandes cidades. E pela primeira vez, famílias de classe média-baixa podiam escolher entre diferentes projetos educativos, algo antes reservado aos mais ricos. Mas este crescimento explosivo e a lógica competitiva teriam consequências que só se tornaram plenamente visíveis nas décadas seguintes.

CAPÍTULO 2: AS CONSEQUÊNCIAS DO “MODELO DE MERCADO”

A SEGREGAÇÃO COMO SUBPRODUTO SISTÊMICO

O primeiro e mais grave problema do modelo emergiu gradualmente: o sistema educacional chileno tornou-se um dos mais segregados do mundo [28]. Segregação educacional significa que estudantes de diferentes níveis socioeconômicos estudam em escolas diferentes, com pouca mistura social dentro das salas de aula.

Os dados analisados são contundentes. Em 2015, o Chile mantinha elevados níveis de segregação escolar no ensino médio. O ‘Índice de Duncan’ (que mede quanto seria necessário realocar estudantes entre escolas para alcançar distribuição uniforme) situava-se em 0,536 para os 60% dos alunos mais vulneráveis [12]. Isso significa que seria necessário transferir 53,6% desses estudantes para outros estabelecimentos para conseguir uma distribuição equitativa. Embora esse ano tenha marcado o início de uma tendência de queda, esse patamar ainda era classificado como alto em comparações internacionais, refletindo a persistência de uma forte estratificação social no

sistema educativo chileno naquele momento [13].

Como isso aconteceu? Três mecanismos operando simultaneamente criaram uma máquina de estratificação social.

MECANISMO 1: A SELEÇÃO ACADÊMICA E SOCIOECONÔMICA

Como mencionado, as escolas particulares subsidiadas podiam selecionar seus alunos. E elas fizeram isso massivamente. Um estudo de 2014 revelou que cerca de 54% dos diretores de escolas admitiam medir as habilidades dos estudantes como critério no processo de admissão do 1º ano do ensino fundamental – crianças de 6 anos sendo submetidas a provas ou entrevistas. Nas escolas públicas (até então municipais) a prática era adotada por 32% dos estabelecimentos. Entre as escolas particulares sem subsídios, a proporção subia para 90% [14].

A seleção não era apenas Acadêmica. Permitia-se às escolas solicitar certificados de casamento religioso dos pais (cerca de 3% o faziam), informes de renda familiar, cartas de recomendação, e conduziam entrevistas para

avaliavam o “compromisso familiar com a educação” – eufemismo para filtrar famílias consideradas problemáticas. 55% das escolas admitiam levar em conta as “características da família” para conduzir os processos seletivos. Na prática, estudantes com dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, ou famílias desestruturadas eram sistematicamente excluídos das escolas subsidiadas mais procuradas [14].

O resultado era previsível: as escolas particulares subsidiadas recrutavam os melhores alunos de cada bairro, deixando as escolas municipais com uma concentração crescente de estudantes com maiores dificuldades. No fim das contas, as escolas municipais funcionavam como receptoras automáticas de todos os que eram rejeitados ou não conseguiam ser aprovados por nas subsidiadas.

MECANISMO 2: O COPAGAMENTO COMO BARREIRA DE ACESSO

A partir de 1993, com a legalização do financiamento compartilhado (copago), a segregação aprofundou-

se. As escolas particulares subvencionadas foram autorizadas a cobrar mensalidades complementares ao voucher estatal. Dados de 2013 indicam que a cobrança média nesse sistema era de 16 mil pesos chilenos (o que equivale a aproximadamente R\$ 155 em valores atuais, corrigidos pela inflação brasileira), com tetos que chegavam a 80 mil pesos (cerca de R\$ 775 atuais) [15].

Criou-se, assim, uma escada de preços que funcionava como mecanismo de autosegregação das famílias. Enquanto setores da classe média pagavam mensalidades próximas a 25 mil pesos (cerca de R\$ 240 atuais) em redes confessionais, famílias com maior poder aquisitivo arcavam com valores próximos ao teto permitido. Na base dessa estrutura, as famílias mais pobres ficavam restritas às escolas municipais gratuitas ou aos estabelecimentos subvencionados que isentavam a cobrança [15].

Os dados de 2011 ilustram o peso do financiamento privado antes das reformas. Ao observar a composição dos recursos no ensino básico e médio (primário e secundário), nota-se que na média da

OCDE a contribuição direta das famílias era marginal, situando-se em torno de 8%. No Chile, contudo, essa participação é expressiva, superando os 21% do investimento total [16]. Na prática, o Estado havia transferido para as famílias uma parcela substancial do custo de educar seus filhos. Isso não apenas onerava o orçamento doméstico, mas garantia que o sistema operasse como um classificador socioeconômico eficiente: cada família encontrava a escola que ‘podia pagar’, reproduzindo na geografia escolar a estratificação da sociedade.

MECANISMO 3: A DESIGUALDADE TERRITORIAL

Embora a premissa da municipalização fosse aproximar a gestão educacional das comunidades locais, o processo acabou por exacerbar as desigualdades territoriais preexistentes. O Chile apresenta uma heterogeneidade marcante na capacidade fiscal de seus municípios. Comunas de alta renda, como Vitacura ou Las Condes, situadas na zona leste de Santiago, arrecadam receitas substanciais por meio de impostos territoriais, patentes comerciais e

permissões de construção. Em contrapartida, comunas vulneráveis (situadas majoritariamente nas periferias urbanas ou zonas rurais) dependem quase integralmente de transferências do governo central.

Essa disparidade contaminou o sistema educacional. Sob o modelo de financiamento via vouchers (baseado na frequência do aluno), os municípios afluentes conseguiram romper o teto do financiamento estatal, complementando-o com aportes orçamentários locais. Isso permitiu investimentos em infraestrutura de ponta, contratação de equipes multidisciplinares (psicólogos e orientadores), pagamento de bônus aos docentes e aquisição de materiais pedagógicos superiores.

Consequentemente, a qualidade da educação pública tornou-se refém do código postal (CEP) do estudante. Enquanto uma criança de uma comuna rica acessava escolas municipais de excelência, aquela nascida em uma comuna pobre enfrentava a precariedade de infraestrutura e a desmotivação docente. Essa dinâmica consolidou uma “loteria municipal”,

violando estruturalmente o princípio da igualdade de oportunidades educacionais.

A FUGA DA REDE PÚBLICA: NÚMEROS E CAUSAS

A combinação de mecanismos de mercado e desigualdade municipal gerou uma transferência massiva de alunos da rede pública para a rede particular subsidiada. Dados históricos mostram que, entre 1981 e 2008, a participação das escolas particulares subvencionadas na matrícula total saltou de 15,1% para 46,7%, ultrapassando o setor público, que caiu de 78% para 46% no mesmo período. Esse crescimento do setor privado ocorreu majoritariamente às custas da matrícula pública, impulsionado pela preferência das famílias por escolas que ofereciam projetos pedagógicos mais definidos, maior previsibilidade institucional e, em muitos casos, composição socioeconômica mais homogênea [2].

Essa migração produziu um sistema estratificado. Evidências indicam que as escolas privadas subvencionadas concentravam

estudantes de média e alta renda, enquanto os mais desfavorecidos permaneciam no sistema público [2]. O mecanismo de copagamento (financiamiento compartido) foi o principal vetor dessa estratificação: enquanto as escolas públicas atendiam uma população com índice de vulnerabilidade (IVE) próximo a 40% em 2006, as escolas particulares subsidiadas que cobravam mensalidade mantinham esse índice em apenas cerca de 14% [2].

RESULTADOS ACADÊMICOS: AVANÇOS REAIS, DESIGUALDADES PERSISTENTES

A trajetória educacional chilena revela um cenário mais complexo do que narrativas simplificadas permitem capturar. Entre 2000 e 2009, o Chile foi um dos apenas três países da OCDE a melhorar mais de 20 pontos nas avaliações de leitura do PISA, enquanto seus avanços em ciências superaram a média da organização entre 2006 e 2009 [131]. O país passou de resultados similares aos de Argentina, Brasil e México em 2000 para liderar consistentemente a América Latina em todas as áreas desde 2003 [131].

Esses ganhos ocorreram em um contexto de reformas complementares ao sistema de vouchers — como a extensão da jornada escolar (1996), investimentos massivos em infraestrutura e materiais didáticos, e a profissionalização docente — que triplicaram o orçamento educacional entre 1990 e 2002 [131].

Crucialmente, a melhoria foi generalizada: tanto escolas públicas quanto privadas subvencionadas avançaram no período, ainda que em ritmos diferentes. Estudos indicam que os impactos de programas como a Jornada Escolar Completa foram “notavelmente pró-pobres”, com os maiores ganhos registrados em escolas rurais e municipais [131]. Isso sugere que o sistema, apesar de estratificado, estava elevando o piso educacional do país como um todo.

No entanto, essa liderança regional coexiste com limitações quando comparada a padrões globais. Os dados do PISA 2018 revelam que os estudantes chilenos permanecem cerca de 40 pontos abaixo da média da OCDE, representando aproximadamente um ano escolar de defasagem [17]. A variação de desempenho explicada pela origem

social no Chile também é elevada: no PISA 2012, a diferença de resultados entre estudantes de alta e baixa renda equivaleu a aproximadamente dois anos de escolaridade [17].

Esses dados sobre desigualdade de resultados merecem interpretação cuidadosa. Uma leitura possível — predominante na literatura crítica — é que a segregação constitui uma falha estrutural que invalida os ganhos agregados do sistema. Outra leitura, igualmente defensável, observa que se todos os grupos estão melhorando (ainda que em velocidades distintas), o diagnóstico muda: o problema não seria o avanço dos que vão melhor, mas a insuficiência de mecanismos para acelerar os que vão pior. Nessa perspectiva, a pergunta-chave não é “como reduzir a distância entre grupos”, mas “como elevar os de baixo desempenho sem desacelerar os de alto desempenho”.

A evidência acadêmica sobre eficiência relativa dos setores é mista. McEwan e Carnoy (2000) indicaram que as escolas privadas subvencionadas não-religiosas — o segmento que mais cresceu com a reforma — são marginalmente menos eficazes ou similares

às escolas públicas quando se controla o nível socioeconômico dos alunos [18]. Elacqua (2009) reforça que, ao isolar fatores de seleção, a suposta vantagem das escolas privadas desaparece [2][57]. Por outro lado, a preferência revelada de milhões de famílias pelo setor subsidiado sugere que essas escolas oferecem atributos valorizados — previsibilidade, identidade institucional, ordem — que não são capturados por métricas de desempenho acadêmico.

O balanço histórico do período pré-reformas de equidade (1990-2014) sugere, portanto, um sistema com virtudes e limitações simultâneas: capaz de elevar o desempenho agregado e liderar a região, mas com mecanismos — especialmente o copagamento — que concentravam a vulnerabilidade no setor público sem necessariamente fornecer a esse setor os recursos proporcionais para lidar com essa concentração. O desafio de política pública que emergia não era necessariamente eliminar a estratificação per se, mas garantir que as escolas que atendiam populações mais vulneráveis tivessem condições de acelerar seu

progresso — sem que isso implicasse frear o avanço das demais.

BOX 2: A “REVOLUÇÃO DOS PINGUINS” (2006)

Em maio de 2006, o Chile vivenciou a “Revolução dos Pinguins”, uma mobilização massiva protagonizada por milhares de estudantes secundaristas, assim nomeada devido aos seus uniformes escolares. Embora as demandas iniciais fossem voltadas a benefícios específicos, como o passe escolar e a isenção de taxas em exames de admissão, o movimento rapidamente evoluiu para uma crítica estrutural ao sistema educacional de mercado herdado da ditadura [19]. Com forte apoio da cidadania, os estudantes exigiram a revogação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) e questionaram o sistema de vouchers, argumentando que o acesso à escola não era suficiente sem a garantia do direito a uma educação de qualidade.

A resposta institucional a essa pressão social foi a criação, pela presidente Michelle Bachelet, de um Conselho Assessor Presidencial para a Qualidade da Educação

[20]. O relatório deste conselho fundamentou uma “nova arquitetura” para o sistema, resultando na substituição da LOCE pela Lei Geral de Educação (LGE) e na criação de novos órgãos reguladores, como a Agência de Qualidade da Educação. Essa reforma buscou fortalecer o papel do Estado, embora a administração das escolas públicas e o financiamento tenham permanecido temas de debate contínuo entre os formuladores de políticas e os movimentos sociais. O impacto da revolução de 2006 estendeu-se para além das mudanças legislativas imediatas, transformando os estudantes em atores políticos centrais e redefinindo a agenda pública. Esse processo de politização e organização culminou, anos depois, no movimento de 2011 (conhecido internacionalmente como “Inverno Chileno”), liderado por universitários como Camila Vallejo e Giorgio Jackson. Ao conectar as demandas educacionais a críticas mais amplas sobre a desigualdade econômica e o modelo econômico chileno, esses movimentos consolidaram a educação como um campo central de disputa política no país [19].

CAPÍTULO 3: FINANCIAMENTO FOCADO NA VULNERABILIDADE

Enquanto a Revolução dos Pinguins de 2006 serviu como catalisador das demandas estudantis, a resposta institucional começou a se estruturar durante o governo da presidente Michelle Bachelet (2006-2010). Em 2008, após dois anos de trâmites no Congresso e negociações com a oposição, foi aprovada a Lei de Subsídio Escolar Preferencial, conhecida como Lei SEP (Lei N° 20.248), que introduziu um mecanismo de discriminação positiva no sistema de vouchers chileno [21].

A Lei SEP derivou de um consenso político transversal (incluindo setores conservadores, anteriormente favoráveis ao “voucher puro”) sobre a necessidade de ajustes no modelo. O diagnóstico, fundamentado nos relatórios do Consejo Asesor Presidencial de 2006 [20] e em estudos acadêmicos, indicava que o voucher uniforme não contemplava os custos adicionais exigidos para a educação de crianças em situação de vulnerabilidade. Segundo essas análises, a

ausência de compensação tende a manter ou ampliar as desigualdades de origem [22].

A LÓGICA DA SEP: VOUCHERS DIFERENCIADOS POR VULNERABILIDADE

A premissa da Lei SEP consistia na criação de um subsídio adicional destinado aos estudantes mais vulneráveis. A legislação estabeleceu categorias de alunos baseadas em critérios socioeconômicos objetivos, mensurados pelo Ministério de Desenvolvimento Social (incluindo renda familiar per capita, escolaridade dos pais, pontuação na Ficha de Proteção Social e a participação no sistema Chile Solidario — programa de proteção social análogo ao Bolsa Família brasileiro) [22]:

Alunos Prioritários:

Correspondentes aos 40% mais vulneráveis do sistema educacional chileno. Tomando como referência os valores de 2022 para o ensino básico em jornada completa, o Estado pagava um subsídio base (regular) de aproximadamente \$70.877 pesos chilenos mensais (cerca de US\$ 81) por qualquer aluno. Caso o estudante fosse classificado como prioritário, a escola

recebia um adicional de \$57.929 pesos (cerca de US\$ 66). Isso representava um incremento de 82% sobre o valor base, elevando o financiamento total desse aluno para cerca de US\$ 147 mensais [23].

Alunos Preferenciais:

Categoria incorporada posteriormente (em 2011, durante o primeiro mandato de Sebastián Piñera), abrangendo estudantes em um estrato intermediário de vulnerabilidade. O subsídio adicional para este grupo situava-se em aproximadamente \$28.965 pesos mensais (cerca de US\$ 33). Embora menor que o prioritário, esse montante ainda representava um aumento de 41% sobre o subsídio base, elevando o valor total per capita para cerca de US\$ 114 mensais [23].

Para dimensionar o impacto financeiro: uma escola com 500 alunos, mantendo a proporção de 200 prioritários e 150 preferentes, receberia um aporte mensal significativo apenas por estes conceitos, somado ao Subsídio por Concentração (pago a escolas com maior densidade de alunos prioritários) [23].

Em termos orçamentários agregados, os recursos SEP representam cerca

de 27% do valor total executado no subsídio regular, consolidando-se como a segunda fonte de financiamento mais importante para os estabelecimentos educacionais. A medida formalizou o entendimento de que a equidade demandava investimento diferenciado, estabelecendo um mecanismo de responsabilização (accountability) onde a entrega desses recursos extras está condicionada à elaboração e cumprimento de um Plano de Melhoramento Educativo (PME) [23] [24].

O volume de recursos aportados marcou uma inflexão no modelo de financiamento educacional chileno. A medida alterou a dinâmica competitiva entre as escolas. Ao elevar o valor do subsídio para os estudantes mais vulneráveis e proibir a cobrança de taxas adicionais apenas para esse grupo, a política reduziu o poder de mercado das escolas localizadas em áreas pobres e estimulou melhorias de qualidade motivadas pela competição, especialmente entre estabelecimentos privados com fins lucrativos. Estudos empíricos indicam que essa combinação (redistribuição de recursos e mudança nos incentivos da oferta) contribuiu para aumentar o

desempenho acadêmico e reduzir as desigualdades de aprendizagem no sistema escolar chileno [26].

RECURSOS EM TROCA DE COMPROMISSOS

A Lei SEP não representava um repasse incondicional de recursos para as escolas utilizarem discricionariamente. O financiamento estava vinculado a obrigações que transformariam profundamente a relação entre Estado e escolas, introduzindo uma lógica de accountability até então ausente no sistema de vouchers. Para receber o subsídio preferencial, as escolas (tanto municipais quanto particulares subsidiadas) precisavam assinar voluntariamente um “Convênio de Igualdade de Oportunidades e Excelência Educativa” com o Ministério da Educação, no qual assumiam três compromissos centrais:

1. ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE UM PLANO DE MELHORIA EDUCACIONAL (PME)

Cada escola deveria realizar um diagnóstico institucional, identificando suas fragilidades pedagógicas e de

gestão. Com base nesse diagnóstico, deveria elaborar um Plano de Melhoria Educacional (PME) de quatro anos, com metas concretas e mensuráveis de avanço nos resultados acadêmicos – especialmente nas provas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), avaliação nacional padronizada análoga ao SAEB brasileiro, com foco em Linguagem e Matemática [25].

Submetido a um ciclo de revisão anual para monitoramento de progressos e justificativa de eventuais desvios, o PME devia discriminar a aplicação dos recursos da SEP no cumprimento das metas estabelecidas. O investimento deveria contemplar a contratação de suporte especializado (nas áreas de psicopedagogia, fonoaudiologia e apoio pedagógico), a aquisição de insumos didáticos, a implementação de programas de nivelamento e a formação continuada do corpo docente. Estruturalmente, o plano precisava articular quatro dimensões obrigatórias:

Gestão Pedagógica: estratégias de ensino e aprendizagem, uso de dados para monitoramento.

Liderança Escolar: fortalecimento da equipe diretiva, distribuição de responsabilidades.

Convivência Escolar: clima de respeito, gestão de conflitos, participação estudantil.

Gestão de Recursos: administração eficiente do orçamento SEP, compras, prestação de contas.

2. GRATUIDADE OBRIGATÓRIA PARA ALUNOS PRIORITÁRIOS

Constituindo, possivelmente, o vetor mais transformador da Lei SEP, a nova regulação alterou a dinâmica do financiamento compartilhado (copago). Embora as escolas particulares subsidiadas pudessem manter a cobrança de mensalidades para o público geral, a legislação vetou a exigência de qualquer contrapartida financeira de estudantes com classificação prioritária. Assegurou-se, assim, a gratuidade integral a esse segmento, independentemente do valor das mensalidades aplicadas aos demais alunos [26].

Essa medida incidiu diretamente sobre

a lógica de segregação econômica. Pela primeira vez desde a institucionalização do copagamento em 1993, rompeu-se a barreira financeira que impedia o acesso de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica a estabelecimentos voltados aos estratos médios. O Estado passou a, efetivamente, subsidiar o acesso desse grupo ao setor privado, utilizando o voucher SEP como mecanismo de compensação.

O impacto sociológico traduziu-se em uma recomposição gradual das salas de aula, fomentando uma heterogeneidade crescente em estabelecimentos de estratos médios [27]. Esse novo cenário impôs a convivência entre estudantes isentos e famílias que mantinham o copagamento, uma integração que não ocorreu sem conflitos: evidências qualitativas apontam resistências de grupos tradicionais e até a migração para escolas fora do regime SEP diante da alteração no perfil demográfico [27].

3. PROIBIÇÃO DE SELEÇÃO PARA ALUNOS PRIORITÁRIOS

Para dismantelar os mecanismos de segregação acadêmica, a normativa vetou terminantemente o uso de filtros de entrada baseados em desempenho. As escolas signatárias do Convênio SEP ficaram impedidas de aplicar testes de admissão, entrevistas ou exigir notas anteriores de postulantes do grupo prioritário, uma proibição vigente até o 6º ano básico. Essa medida visava garantir que o histórico escolar ou o capital cultural da família não fossem barreiras para o acesso a instituições de melhor qualidade.

Para regular o acesso em cenários de sobredemanda, instituiu-se a obrigatoriedade de sistemas de admissão aleatórios (sorteios). Esse mecanismo assegurou a igualdade formal de oportunidades, eliminando a prerrogativa institucional de selecionar apenas os perfis considerados “menos complexos”.

Essa regulação visou combater o fenômeno do “descreme” (cream-skimming), prática pela qual o setor subsidiado

historicamente captava estudantes com melhor desempenho, concentrando a complexidade educativa no setor municipal. No entanto, o diagnóstico sobre esse fenômeno e suas soluções não é consensual. Críticos da regulação argumentam que a capacidade de estabelecer expectativas elevadas e pactuar compromissos com as famílias é precisamente o que permite a algumas escolas oferecer educação de excelência para populações vulneráveis. Nessa visão, proibir qualquer forma de seleção ou filtragem por engajamento familiar pode nivelar por baixo, eliminando modelos que, embora não atendam a todos, demonstram que pobreza não é destino acadêmico.

Por outro lado, defensores da proibição sustentam que, em um sistema majoritariamente financiado por recursos públicos, permitir que escolas subsidiadas selecionem — mesmo que indiretamente, via exigências de engajamento parental — transforma o setor municipal em depósito residual dos casos mais complexos, sem os recursos adicionais proporcionais a essa concentração de necessidades. O argumento é que a excelência de

algumas instituições não deveria ser construída às custas da sobrecarga de outras.

A Lei SEP optou pela segunda perspectiva: ao condicionar o acesso aos recursos adicionais à aceitação irrestrita de alunos prioritários, a política apostou que as escolas deveriam adaptar-se pedagogicamente à diversidade de seus estudantes, em vez de selecionar na entrada aqueles mais alinhados à sua cultura institucional. Se essa aposta se traduziu em melhoria sistêmica ou em perda de espaço para modelos de alta exigência é uma questão que a evidência ainda debate.

ADESÃO MASSIVA AO NOVO MODELO

No momento da promulgação da Lei SEP, pairava uma incerteza central quanto à adesão das instituições ao novo modelo de Convênio. Questionava-se, em particular, se o setor particular subsidiado (historicamente habituado a operar com ampla autonomia) estaria disposto a renunciar aos mecanismos de seleção e a isentar mensalidades em troca de financiamento adicional.

A resposta foi surpreendente. A adesão foi massiva e rápida. Até

2011, apenas três anos após a implementação da lei, 75% das escolas que recebem vouchers já haviam assinado o Convênio SEP. Essa taxa incluiu a adesão de virtualmente a totalidade das escolas municipais e de dois terços das particulares subsidiadas. Essa cobertura garantiu a eliminação de mensalidades para aproximadamente 40% do alunado na maioria das escolas participantes, alterando profundamente a demografia do financiamento escolar [26] [27].

Três vetores fundamentais explicam essa alta taxa de adesão:

1. Incentivo financeiro

estrutural: Os recursos da SEP mostraram-se robustos para compensar o custo de oportunidade associado ao fim da seleção e à gratuidade para alunos prioritários. Para escolas situadas em zonas vulneráveis, rejeitar o subsídio significaria operar com orçamentos cronicamente deficitários, tornando a adesão uma necessidade de sustentabilidade financeira.

2. Pressão reputacional:

A recusa em assinar o Convênio enviava um sinal público de exclusão social. Em uma sociedade pós-“Revolução dos

Pinguins”, marcada por uma sensibilidade aguda em relação à equidade, tal posicionamento acarretava um custo de imagem insustentável para as instituições.

3. Adaptação pragmática:

Muitos mantenedores (sostenedores) calcularam que seria viável preservar a qualidade do ensino mesmo integrando 15% a 20% de estudantes prioritários, desde que contassem com o financiamento diferenciado da SEP para prover o apoio pedagógico necessário.

Consequentemente, a política resultou em uma injeção anual de recursos que escalou para mais de 1,1 bilhão de dólares, direcionada especificamente aos 40% mais vulneráveis do sistema. Essa alocação estratégica representou a primeira alteração estrutural no modelo de financiamento em trinta anos, consolidando-se como a mais significativa ação redistributiva da história educacional recente do país [27].

RESULTADOS DA SEP: EVIDÊNCIAS DE IMPACTO

Avaliar o impacto causal de uma política pública tão abrangente é complexo,

mas múltiplos estudos utilizando diferentes metodologias convergiram em achados similares sobre os efeitos da Lei de Subsídio Escolar Preferencial (SEP).

RESULTADOS ACADÊMICOS

A evidência quantitativa aponta para uma ruptura na estagnação histórica dos resultados de aprendizagem e uma consequente redução nas disparidades socioeconômicas.

Elevação dos indicadores:

Após a vigência da lei, observou-se uma melhoria nos resultados de testes padronizados. Entre 2005 e 2012, as pontuações em matemática aumentaram substancialmente e a brecha de desempenho baseada na renda diminuiu em pelo menos um terço [29]. Modelos econométricos estimam que a política gerou um aumento agregado de 0,23 desvios-padrão no desempenho acadêmico. Cerca de dois terços desse ganho são atribuídos à melhoria da qualidade das escolas existentes (resposta da oferta) e não apenas à realocação de alunos entre estabelecimentos [26].

Heterogeneidade do

impacto: Os efeitos não foram uniformes. Escolas classificadas como

“autônomas” (de alto desempenho histórico) registraram aumentos expressivos em matemática (8,1 a 13,7 pontos) e leitura. Em contrapartida, estabelecimentos com alta concentração de alunos vulneráveis apresentaram ganhos mais modestos (cerca de 3 pontos), evidenciando desafios persistentes na nivelação de competências em contextos de alta complexidade [24].

SEGREGAÇÃO ESCOLAR

A SEP exerceu efeitos complexos sobre a composição social das escolas, alterando a distribuição da matrícula entre os setores, embora a reversão da segregação tenha se mostrado um processo gradual e limitado no curto prazo.

Estabilização da segregação: Nos primeiros anos de vigência, índices de dissemelhança (como o Índice de Duncan) mantiveram-se relativamente estáveis, com variações inferiores a 0,02. Isso indica que, embora a reforma tenha estancado o crescimento histórico da segregação, não eliminou imediatamente a alta homogeneidade social das escolas [24].

Recomposição social descompensada: Ocorreu uma migração significativa de estudantes vulneráveis do setor municipal para o particular subvencionado. Dados indicam que o setor municipal perdeu 11,5 pontos percentuais de participação na matrícula de estudantes vulneráveis do 4º ano básico entre 2007 e 2013 [27].

Redução de barreiras de entrada: Ao eliminar a cobrança de mensalidades e aumentar o valor do voucher, a reforma reduziu o poder de mercado local das escolas em bairros de baixa renda. Isso permitiu que famílias vulneráveis acessassem estabelecimentos anteriormente proibitivos, incentivando uma competição baseada na qualidade [26].

GESTÃO PEDAGÓGICA

A política induziu uma mudança nas práticas internas, impulsionada pela accountability dos Planos de Melhoria Educativa (PME).

Foco nos Resultados: A reforma gerou um “sentido de urgência” em relação aos resultados de aprendizagem, levando a um planejamento curricular mais frequente e

ao uso intensivo de dados diagnósticos para tomada de decisão [30].

Equipes Multidisciplinares: Houve um aumento notável na contratação de profissionais não docentes (psicólogos, assistentes sociais) para compor departamentos de formação e atender às necessidades psicossociais dos alunos [30][31]. Contudo, essa implementação também gerou uma intensificação da carga de trabalho administrativo e docente [31].

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E LIMITAÇÕES DO MODELO

Não obstante os avanços agregados, a operacionalização da Lei SEP defrontou-se com obstáculos estruturais que evidenciaram as limitações da capacidade estatal e do desenho institucional.

Capacidade de execução e gestão orçamentária: A complexidade administrativa exigida para a elaboração dos Planos de Melhoria Educativa (PME) gerou gargalos significativos, especialmente no setor municipal, que muitas vezes carecia de equipes técnicas para gerir os novos recursos. Dados recentes

indicam uma tendência persistente de subexecução orçamentária: em 2021, o sistema acumulava saldos não executados na ordem de 493 bilhões de pesos, evidenciando que a transferência de fundos não se traduziu automaticamente em investimento pedagógico efetivo devido a fragilidades de gestão [23].

O mercado de assistências técnicas:

Para suprir as lacunas de gestão das escolas, a lei incentivou a criação de um mercado de Assistência Técnica Educativa (ATE) — consultorias externas privadas certificadas para prestar apoio pedagógico e institucional. Contudo, a regulação inicial desse mercado revelou-se insuficiente para prevenir conflitos de interesse (como mantenedores contratando empresas de parceiros [32]) e garantir a qualidade dos serviços. Apesar da preocupação pública com a captura de recursos por essas consultorias, evidências fiscais apontam que o uso efetivo desse mecanismo permaneceu marginal: em 2021, o gasto com ATEs representou apenas 1,7% do total executado, sugerindo que, embora distorcido, este não se consolidou como o principal canal de uso dos recursos [23].

Cobertura truncada e segregação no Ensino Médio:

A proibição de seleção acadêmica limitou-se, inicialmente, ao ensino fundamental (até o 6º ano básico). Isso gerou um sistema de “dessegregação truncada”: enquanto os anos iniciais avançavam em inclusão, o ensino médio manteve-se altamente estratificado. Enclaves de elite (tanto municipais emblemáticos quanto particulares) preservaram seus filtros meritocráticos de entrada, perpetuando a segregação justamente na etapa que define o acesso à universidade [26].

Apesar das fricções de implementação, a Lei SEP representou uma inflexão significativa. Pela primeira vez desde as reformas de 1981, o Estado reconheceu que vouchers uniformes são insuficientes para gerar equidade e que sistemas de escolha escolar sem regulação adequada tendem a reproduzir desigualdades de origem [26].

A política demonstrou a viabilidade técnica de introduzir mecanismos de equidade dentro de um sistema de mercado. A evidência aponta que a injeção de recursos diferenciados e a regulação da seleção permitiram reduzir brechas de

desempenho sem provocar o colapso da oferta privada ou a fuga massiva de famílias [29]. Esse precedente consolidou a premissa de que o Estado pode aperfeiçoar o sistema de incentivos de modo a buscar maior equidade sem sacrificar a performance educacional.

CAPÍTULO 4: PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO (GOVERNO PIÑERA I, 2010-2014)

Em março de 2010, Sebastián Piñera assumiu a presidência do Chile, tornando-se o primeiro mandatário de centro-direita eleito desde a redemocratização em 1990. Contrariando as incertezas iniciais quanto à continuidade das políticas da gestão Bachelet I, o novo governo optou não apenas pela manutenção da Lei SEP, mas também pela ampliação de seus recursos orçamentários. A cobertura foi expandida com a criação da categoria de “alunos preferentes” em 2011, estendendo os benefícios para além do segmento dos 40% mais vulneráveis. Adicionalmente, a administração implementou uma agenda estratégica fundamentada em dois eixos centrais: a profissionalização da gestão escolar pública e o estabelecimento de

modelos de excelência dentro do sistema estatal [33].

A abordagem dos formuladores de políticas educacionais da centro-direita divergia substancialmente do diagnóstico das administrações anteriores. Enquanto a visão precedente identificava a desigualdade de recursos e a segregação como os problemas centrais do sistema, a nova gestão enfatizava lacunas na gestão, liderança e accountability, bem como baixas expectativas de desempenho. Nessa perspectiva, a solução demandava mais do que incremento financeiro; exigia aprimoramento gerencial, meritocracia, elevação dos padrões de exigência e fomento à competição interna no setor público [34]. Esse diagnóstico fundamentaria duas reformas estruturais que provocariam intenso debate.

REFORMA 1: ALTA DIREÇÃO PÚBLICA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A superação do clientelismo: Desde a municipalização do ensino em 1981, a nomeação de diretores de

escolas públicas era uma prerrogativa discricionária dos prefeitos (alcaldes). Na prática, esse arranjo favorecia lógicas de patronagem política, em que a distribuição de cargos atendia frequentemente a alianças partidárias, retribuições eleitorais ou indicações de vereadores, em detrimento de critérios técnicos [35].

Tal dinâmica gerou um déficit estrutural de competências em liderança pedagógica, gestão de pessoas e uso estratégico de dados. O quadro de diretores oscilava entre docentes promovidos por antiguidade, sem preparação gerencial, e operadores políticos sem perfil técnico. Considerando que a literatura internacional em eficácia escolar aponta a liderança diretiva como o segundo fator intraescolar mais relevante para o aprendizado dos estudantes, o sistema chileno apresentava uma falha crítica ao não selecionar nem avaliar seus gestores com base na capacidade de impulsionar resultados educacionais [36].

Lei N° 20.501 e o Sistema ADP: Em resposta a esse cenário, a Lei N° 20.501 (2011), aprovada após complexas negociações

legislativas, implementou uma reforma radical no provimento dos cargos. A normativa retirou dos prefeitos o poder de nomeação arbitrária, estabelecendo que os cargos de direção escolar municipal deveriam ser providos mediante concurso público de mérito, gerido pelo Sistema de Alta Direção Pública (SADP) [37]. Instituído em 2003, o Sistema de Alta Direção Pública (SADP) é administrado pela Direção Nacional do Serviço Civil (DNSC), organismo descentralizado que se relaciona com o Executivo através do Ministério da Fazenda e tem por finalidade organizar processos de seleção por mérito para dirigentes públicos. A governança e a lisura do sistema são asseguradas pelo Conselho de Alta Direção Pública (CADP), um corpo colegiado que supervisiona o funcionamento do sistema e cujos conselheiros são nomeados pelo Presidente da República com ratificação do Senado, mediante acordos políticos transversais entre governo e oposição para garantir independência [37] [39].

A aplicação desse modelo à educação estruturou-se nas seguintes etapas [39]:

1. Definição do perfil

de competências: O município, em conjunto com a DNSC, desenha o perfil específico para cada escola, estipulando competências obrigatórias como liderança pedagógica, gestão de pessoas, análise de dados de aprendizagem e capacidade de articulação com comunidades vulneráveis.

2. Convocatória pública e transparente: O processo é aberto a qualquer profissional que cumpra os requisitos legais (título docente, experiência e formação em gestão). A triagem curricular é realizada por consultores especializados do SADP, blindando essa etapa de interferências locais.

3. Avaliação independente: Uma comissão de especialistas externos submete os candidatos a uma bateria de instrumentos, incluindo análise curricular ponderada, entrevistas por competências, provas situacionais (resolução de casos reais de gestão) e avaliações psicológicas.

4. Lista de elegibilidade (ranking): A DNSC encaminha ao prefeito uma lista final (terna ou quina) com os candidatos aprovados. A autoridade municipal deve, obrigatoriamente, nomear

um dos integrantes dessa lista. O modelo preserva um grau de decisão política local, mas restringe a escolha a um universo pré-qualificado pelo mérito.

5. Acordo de resultados: O diretor selecionado assina um contrato de gestão de cinco anos, com metas estipuladas de melhoria (SIMCE, clima escolar, eficiência). O cumprimento das metas condiciona a renovação do cargo, enquanto falhas reiteradas podem levar à remoção antecipada, rompendo com a estabilidade vitalícia anterior.

NOVAS ATRIBUIÇÕES E AUTONOMIA GERENCIAL

Para viabilizar o cumprimento das metas, a Lei 20.501 conferiu aos diretores selecionados via SADP prerrogativas de gestão inéditas no sistema municipal:

Gestão do corpo docente: Foi atribuída ao diretor a faculdade de desligar anualmente até 5% dos professores com pior desempenho, condicionado a avaliações docentes insatisfatórias reiteradas. Essa medida flexibilizou a estabilidade absoluta que caracterizava o estatuto docente anterior [40] [41].

Autonomia orçamentária: Controle direto sobre a execução dos recursos do Plano de Melhoria Educativa (PME) financiado pela SEP, reduzindo a dependência de autorizações burocráticas municipais.

Incentivos salariais: Instituiu-se um adicional remuneratório (cerca de 25-30% sobre o salário base) para diretores ADP, reconhecendo a complexidade e a responsabilidade da função [39].

DEBATES, RESISTÊNCIAS E IMPACTO INICIAL

A reforma gerou controvérsias. O sindicato de professores opôs-se à medida, classificando-a como uma precarização da carreira docente e alertando para o risco de uso arbitrário do poder de demissão [40]. Simultaneamente, prefeitos resistiram à perda de capital político associada às nomeações.

Em contrapartida, os defensores da política sustentavam que a responsabilização (accountability) dos diretores exigia, como condição, autoridade real para a gestão de equipes,

além da necessidade de erradicar o clientelismo do ambiente escolar [36].

As avaliações empíricas subsequentes indicaram que a introdução de concursos meritocráticos produziu efeitos positivos sobre o clima organizacional, a convivência escolar e as percepções de pais e alunos sobre a gestão - especialmente em escolas urbanas. Os diretores selecionados por mérito também relataram melhores condições contratuais e maior dedicação à liderança pedagógica, refletindo avanços na profissionalização da função [41] [42].

Contudo, os impactos sobre os resultados de aprendizagem (SIMCE) permaneceram limitados ou apenas se manifestaram após alguns anos de implementação, coerentes com o tempo de maturação necessário para que transformações de liderança se traduzam em ganhos cognitivos.

A consolidação desse modelo ocorreria posteriormente com a criação dos Serviços Locais de Educação Pública (SLEP) a partir de 2018, nos quais também os diretores executivos passaram a ser selecionados

via Alta Direção Pública, institucionalizando a profissionalização como norma na gestão educacional chilena.

REFORMA 2: O PROGRAMA LICEOS BICENTENARIO DE EXCELENCIA

Durante o primeiro governo Piñera foi lançado, em 2010, o Programa Liceos Bicentenario de Excelencia (LBE), com a meta de criar 60 liceus (escolas de ensino médio) públicos ou subvencionados sem fins lucrativos que alcançassem resultados comparáveis aos melhores colégios particulares pagos [43].

O diagnóstico identificava uma crise de confiança na educação pública chilena. Décadas de deterioração institucional e resultados declinantes haviam levado a classe média a migrar para o setor particular subvencionado [44]. A premissa era que demonstrar capacidade de gestão eficaz, com recursos adequados e liderança forte, poderia reverter essa trajetória [44]. O nome “Bicentenario” referia-se ao bicentenário da independência do Chile em 2010 [43].

CONVÊNIOS DE DESEMPENHO EM TROCA DE RECURSOS

O programa operava mediante convênios de desempenho de longo prazo, tipicamente de 8 a 10 anos, entre o Ministério da Educação e a entidade mantenedora, inicialmente municípios e posteriormente também os SLEP e fundações sem fins lucrativos. O desenho buscava equilibrar autonomia de gestão com responsabilização por resultados [45].

O Estado oferecia aos liceus selecionados um financiamento adicional substancialmente superior ao voucher base. Esse financiamento cobria duas linhas orçamentárias principais [45]. A primeira linha, chamada Fortalecimiento Educativo, destinava-se a gastos correntes como contratação de coordenadores pedagógicos, psicólogos educacionais, capacitação docente sistemática, materiais pedagógicos e programas de nivelamento [45]. A segunda linha, Infraestructura y Equipamiento, direcionava-se a obras civis e aquisição de equipamentos, especialmente para liceus técnico-profissionais que recebiam maquinário

industrial renovado [43].

O impacto financeiro era considerável. Enquanto um liceu municipal típico operava com aproximadamente 100-150 milhões de pesos anuais (equivalente a cerca de US\$ 200-300 mil em valores de 2010), um Bicentenario podia receber entre 200-400 milhões de pesos adicionais durante os primeiros anos de implementação, dobrando ou triplicando seu orçamento operacional [43]. Além do financiamento direto, o Ministério designava equipes técnicas para assessorar os liceus em áreas como uso de dados de aprendizagem, implementação de metodologias baseadas em evidência e gestão curricular [43]. Os liceus também eram organizados em Redes de Mejoramiento Escolar regionais, onde diretores e equipes técnicas realizavam encontros periódicos para compartilhar experiências e resolver desafios comuns [45].

Em contrapartida, os liceus assumiam compromissos contratuais específicos. Os convênios estabeleciam metas quantificáveis e auditáveis: situar-se progressivamente entre os 10% de estabelecimentos com melhores resultados no SIMCE nacional de 2º Médio, alcançar posicionamento

entre os 5% superiores na PAES, e elevar a taxa de ingresso ao ensino superior dos egressos para patamares entre 70-85% [44]. O não cumprimento reiterado poderia resultar na revogação do selo Bicentenario e suspensão do financiamento adicional [45].

Além de resultados finais, os liceus deviam implementar processos pedagógicos específicos fundamentados em evidência internacional [43]. A metodologia de “domínio de 80%”, inspirada em Benjamin Bloom, exigia que 80% dos alunos alcançassem 80% de aproveitamento em cada unidade curricular antes da progressão, prevenindo acumulação de lacunas de aprendizagem [43]. Os estabelecimentos também deviam aplicar avaliações diagnósticas no início do ano letivo e avaliações formativas quinzenais, estabelecer contratos de compromisso explicitando responsabilidades de estudantes, famílias e professores, e criar rituais institucionais que reforçassem identidade e senso de pertencimento [43]. Para liceus técnico-profissionais, havia requisito adicional de desenvolver convênios com Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales

visando facilitar a transição ao ensino terciário [43].

Com a entrada em vigor da Lei de Inclusão Escolar em 2015 (no governo Bachelet II, que sucedeu Piñera I) e a eliminação da seleção por mérito, os Liceos Bicentenario foram obrigados a adaptar-se. Mesmo mantendo o status de excelência, passaram a aceitar 100% de alunos via Sistema de Admisión Escolar (SAE, detalhes no capítulo 5) sem provas ou entrevistas. A única exceção aplicava-se a Liceus com proyectos educativos especiales, como liceus artísticos ou esportivos de alto rendimento, que podiam selecionar por aptidão específica até 30% das vagas [46]. Essa mudança gerou debates sobre como manter padrões de excelência sem capacidade de seleção prévia, embora o Ministério argumentasse que excelência genuína deveria manifestar-se na capacidade de gerar aprendizagem em populações diversas [46].

EXPANSÃO DO MODELO: DE 60 A 400 LICEUS

O programa iniciou com escala modesta. A primeira convocatória em 2010-2011 selecionou 60 liceus, predominantemente da modalidade humanista-

científica, aqueles com currículo acadêmico tradicional focado na preparação universitária [47]. A expansão significativa ocorreu durante o segundo governo Piñera entre 2018 e 2022. Reconhecendo que os liceus técnico-profissionais atendiam populações com maior vulnerabilidade social e historicamente recebiam menor atenção institucional, o governo lançou convocatórias direcionadas a essa modalidade [47]. Entre 2018 e 2020, foram incorporados mais de 260 liceus ao programa:

Tabela 1: Incorporação de Liceos Bicentenario durante a gestão Piñera II

Ano	Liceus TP	Liceus HC	Liceus AR	Total
2018	40	0	0	40
2019	62	32	6	100
2020	74	44	2	120
Total 2018-2020	176	76	8	260

Fonte: MINEDUC. (2025). *Mapa de Liceos Bicentenario (listado oficial)* [47]

A té 2024, aproximadamente 400 estabelecimentos operavam como Liceos Bicentenario em todo o Chile, atendendo cerca de 10-12% da matrícula do ensino médio nacional com distribuição geográfica incluindo comunas de alta vulnerabilidade e zonas rurais [45].

RESULTADOS E IMPACTO

O s Liceos Bicentenario alcançaram posicionamento destacado em medidas de desempenho acadêmico. Na PAES de 2024-2025, diversos estabelecimentos Bicentenario figuraram entre os 20 melhores do setor público e subsidiado, superando inclusive liceus emblemáticos históricos como o Instituto Nacional ou Liceo 1 de Niñas que enfrentavam desafios de convivência escolar e paralisações [48]. Um estudo conduzido por Jervis, Meghir e Mizala em 2025 para o governo chileno utilizou metodologia de diferenças-em-diferenças, aproveitando a introdução do SAE como fonte de variação quasi-experimental. A análise comparou liceus Bicentenario com estabelecimentos de controle similares em vulnerabilidade socioeconômica, localização geográfica e tamanho [45].

P ara liceus técnico-profissionais Bicentenario, o estudo identificou impacto positivo e estatisticamente significativo no clima escolar, incluindo redução de violência e melhoria nos indicadores de convivência. O compromisso acadêmico dos estudantes, medido através de auto-reporte de motivação e esforço, aumentou 4,4 pontos em 2023. Houve também melhoria em indicadores de hábitos de vida saudável e ganhos em pontuações SIMCE de aproximadamente 0,2 desvios padrão em Leitura e Matemática, equivalente a cerca de 5-8 pontos na escala SIMCE [46]. Para liceus humanista-científicos Bicentenario, os efeitos concentraram-se em clima escolar e desenvolvimento de competências cívicas, com impacto ligeiro em Matemática [46].

O achado metodologicamente mais relevante foi que os ganhos de aprendizagem se mantiveram mesmo após a eliminação da seleção de estudantes por mérito, aprovada em 2016. Liceus Bicentenario que passaram a aceitar 100% de alunos via SAE não experimentaram deterioração de resultados, contrariando expectativas de que a inclusão seria

incompatível com excelência. Isso sugere que os efeitos observados decorrem do efeito escola, ou valor agregado pedagógico, e não apenas da composição do corpo discente [46].

No Sistema de Admisión Escolar, os Liceos Bicentenario apresentam consistentemente sobredemanda. Dados de 2024-2025 indicam média de 3 a 5 postulantes por vaga disponível em estabelecimentos Bicentenario, comparado com 1,2 a 1,8 para liceus municipais convencionais. No processo de admissão de 2019, a razão chegou a 4 postulações por vaga [49]. Pesquisas qualitativas com famílias identificam que o selo Bicentenario está associado à percepção de ambientes estruturados com baixos índices de violência escolar, expectativa de que estudantes terão que estudar com seriedade, infraestrutura contemporânea especialmente importante em zonas de vulnerabilidade onde o liceu Bicentenario é muitas vezes o único com biblioteca equipada e laboratórios funcionais, e percepção de que facilita acesso ao ensino superior [50]. Dados descritivos indicam que em 2018 a taxa de acesso ao ensino superior dos

egressos de LBE alcançou 87%, superando a média de estabelecimentos subvencionados [49].

CRÍTICAS E CONTROVÉRSIAS

Apesar dos resultados positivos medidos em seus próprios termos, o programa enfrenta controvérsias. Críticos argumentam que o modelo centraliza recursos públicos limitados em poucos estabelecimentos, o que aprofunda as desigualdades dentro do setor público - um Liceo Bicentenario recebe entre duas a três vezes mais verbas que um liceu municipal convencional na mesma comuna. A sustentabilidade e a justiça do modelo são questionadas, visto que seria impossível escalá-lo para as mais de cinco mil escolas públicas do país. Defende-se, assim, que o foco seja elevar a qualidade universalmente, em vez de criar ilhas de excelência que replicam a segregação no setor estatal.

Antes da Lei de Inclusão em 2015, muitos Liceos Bicentenario selecionavam fortemente via provas de admissão, funcionando como enclaves de elite pública comparáveis ou mais segregados que colégios particulares. Isso

permitia a inflação artificial de resultados através de efeito composição, não efeito pedagógico genuíno [44]. Mesmo após a eliminação formal da seleção, pesquisadores identificam o fenômeno da seleção pela marca: famílias de classe média, com maior capital cultural e acesso à informação, postulam estrategicamente aos Bicentenario no SAE, enquanto famílias vulneráveis podem desconhecer o sistema ou postular apenas a escolas próximas ao domicílio, gerando segregação de facto mesmo em sistema nominalmente sem seleção [46].

O financiamento do programa tornou-se objeto de disputa política. O governo do presidente Gabriel Boric, de coalizão de esquerda, reduziu o orçamento dos Bicentenarios em aproximadamente 1.200 milhões de pesos para 2026, cerca de 13,9% em gastos de capital e 24,7% em gastos correntes comparado com picos de anos anteriores, equivalente a aproximadamente US\$ 1,5 milhão a menos em valores ajustados [51]. A justificativa oficial fundamenta-se em critérios técnicos: ausência de novas convocatórias em larga escala, priorização de acompanhamento

aos liceus existentes, e necessidade de direcionar investimento para elevação do piso de qualidade universal em vez de financiamento diferenciado. A oposição política e think tanks de centro-direita interpretam isso como redução motivada por preferências ideológicas, argumentando que o governo privilegia igualdade sobre excelência [52].

O debate subjacente é filosófico: deve o Chile manter centros públicos de excelência que competem com elite privada, ou deve garantir qualidade educacional universal mesmo que nenhuma escola alcance resultados extraordinários? Essa tensão entre excelência focal e equidade horizontal manifesta-se em sistemas educacionais globalmente e permanece não resolvida no contexto chileno [53].

O programa Liceos Bicentenario demonstra que intervenções focadas em gestão profissionalizada, recursos adicionais significativos (dobrando ou triplicando orçamentos em valores que chegavam a US\$ 400-800 mil anuais por estabelecimento), apoio técnico-pedagógico contínuo e cultura institucional de altas expectativas podem gerar ganhos mensuráveis

em aprendizagem e clima escolar, inclusive em contextos de alta vulnerabilidade social. A evidência causal de 2025 confirma que esses efeitos persistem mesmo após eliminação da seleção por mérito, sugerindo que o valor agregado pedagógico explica parte substancial dos resultados e que é possível combinar excelência com inclusão quando há investimento e apoio adequados [45]. Simultaneamente, o programa enfrenta desafios de sustentabilidade política, equidade intra-setor público e segregação de fato.

CAPÍTULO 5: A LEI DE INCLUSÃO ESCOLAR (2015)

Em março de 2014, Michelle Bachelet retornou à presidência do Chile para seu segundo mandato, apresentando um programa de reformas mais abrangente do que em sua gestão anterior (2006-2010). Se em seu primeiro governo ela havia sido sustentada pela Concertación — a tradicional coalizão de centro e centro-esquerda que liderou a transição democrática e governou o país ininterruptamente até a vitória de Sebastián Piñera em 2010 —, agora Bachelet assumia sob uma nova arquitetura política. A coalizão Nueva Mayoría

mantinha os parceiros históricos da antiga aliança, mas expandia suas fronteiras à esquerda ao incorporar oficialmente o Partido Comunista. Esse bloco ampliado tinha como eixo central a proposta de reformar estruturalmente o sistema educacional, visando o fim do lucro e da segregação.

O contexto era de intensa mobilização social. Os protestos estudantis de 2011 – de proporções superiores aos de 2006, da Revolução Pinguina – haviam marcado a agenda pública por meses, com manifestantes nas ruas exigindo “educação gratuita e de qualidade” [54]. Líderes daquele movimento, como Camila Vallejo e Giorgio Jackson, haviam sido eleitos deputados e integravam o Congresso. A educação não era mais uma política setorial, mas a questão política central do Chile.

Bachelet foi eleita com 62% dos votos no segundo turno, o que interpretou como um mandato popular para transformar o sistema herdado da ditadura. Seu programa de governo era explícito: fim do lucro, do copagamento e da seleção na educação básica financiada pelo Estado [55]. A meta era reformular três dos pilares do sistema educacional chileno, cujas

bases institucionais haviam sido estabelecidas durante o regime militar (1981-1993).

O desafio central não residia na intenção de reformar, mas na forma de implementá-la sem desestabilizar o sistema, considerando que as escolas particulares subsidiadas concentravam 54% das matrículas do país e operavam sob aquelas regras há décadas.

PILAR 1: FIM DO LUCRO (TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS SUBSIDIADAS EM ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS)

Contexto e diagnóstico:

Desde 1981, as escolas particulares subsidiadas podiam legalmente distribuir excedentes financeiros aos seus proprietários. Embora a legislação educacional chilena proibisse formalmente o lucro desde 1920, essa proibição não era fiscalizada efetivamente, e a jurisprudência interpretava que o lucro era permitido desde que a escola cumprisse requisitos mínimos de qualidade [56].

Dados indicavam que aproximadamente um terço das escolas subsidiadas operava

explicitamente com fins lucrativos, constituídas como sociedades comerciais [57]. Grandes conglomerados educacionais, denominados “megasostenedores”, administravam dezenas de escolas com margens de rentabilidade que oscilavam entre 8% e 15% sobre receitas [57].

Estudos apontavam que escolas com fins lucrativos investiam sistematicamente menos em professores, materiais pedagógicos e infraestrutura do que escolas sem fins lucrativos de mesmo nível socioeconômico [57]. Eram documentados esquemas de “lucro encoberto” através de empresas relacionadas: proprietários criavam imobiliárias e alugavam prédios às escolas por valores acima do mercado, ou criavam empresas de serviços contratadas com recursos públicos. Esses mecanismos permitiam extrair excedentes mesmo quando formalmente proibido [58].

Cabe ressaltar que muitas das escolas subsidiadas já operavam como entidades sem fins lucrativos antes da reforma [57].

Marco legal: A Lei N° 20.845 (Lei de Inclusão Escolar), promulgada em

junho de 2015, estabeleceu que todas as escolas que recebem subsídio do Estado deveriam transformar-se em Personas Jurídicas sin Fines de Lucro (fundações ou corporações educacionais), com prazos definidos para a transição [56]. A legislação determinou que qualquer excedente financeiro deveria ser reinvestido na própria escola [58].

MECÂNICA DA TRANSFORMAÇÃO

Obrigação de conversão jurídica:

Escolas constituídas como sociedades comerciais tiveram prazo até 2016-2018 para converter-se em fundações ou corporações educacionais sem fins lucrativos. O processo envolvia dissolver a sociedade comercial, criar uma nova pessoa jurídica e transferir todos os ativos (inclusive imóveis) para a fundação [58].

Proibição de relacionamento comercial com partes relacionadas:

A lei proibiu que as escolas contratassem serviços (limpeza, alimentação, assistência técnica educativa) ou arrendassem imóveis de empresas pertencentes aos mesmos proprietários ou familiares. Se o imóvel pertencia a uma empresa do proprietário,

este deveria vendê-lo à fundação (que poderia financiá-lo com crédito bancário garantido pelo Estado) ou a terceiros [59].

Transparência fiscal: As fundações educacionais passaram a ser obrigadas a publicar anualmente suas demonstrações financeiras completas, incluindo remuneração de diretores, contratos significativos e destino dos recursos públicos recebidos, permitindo à Superintendência de Educação fiscalizar o uso dos recursos [58].

Sanção por descumprimento: Escolas que não realizassem a conversão perderiam o reconhecimento oficial e o subsídio, devendo fechar ou transformar-se em estabelecimentos 100% particulares pagos [56].

A tramitação da lei gerou discussões entre diferentes setores. A Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subsidiados (Confepa) e a Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) manifestaram oposição ao fim do lucro, projetando possíveis fechamentos de 30-40% das escolas subsidiadas [60].

PILAR 2: FIM DO COPAGAMENTO (AMPLIAÇÃO PROGRESSIVA DA GRATUIDADE)

Contexto e diagnóstico:

O financiamento compartilhado (copago), legalizado em 1993, havia criado uma escala de mensalidades dentro das escolas que recebiam subsídio público. Famílias pagavam entre 5 mil e 100 mil pesos mensais (aproximadamente US\$ 6 a US\$ 120) adicionais ao voucher estatal [61]. Dados de 2015 indicavam que 21% do gasto educacional total no Chile básico e médio provinha diretamente das famílias, comparado com 7% na média OCDE [5].

A té 2015, aproximadamente 2.154 escolas cobravam copagamento [62]. O diagnóstico governamental e de organismos internacionais apontava que o copagamento atuava como barreira econômica que impedia a livre escolha de estabelecimentos pelas famílias, segregando estudantes de acordo com a capacidade de pagamento [61][62].

Marco legal: A Lei de Inclusão estabeleceu o fim progressivo do copagamento em todas

as escolas subsidiadas através de um mecanismo desenhado para evitar desfinanciamento súbito [58].

MECÂNICA DA IMPLEMENTAÇÃO

Congelamento das mensalidades: Os valores de copagamento cobrados em agosto de 2015 foram congelados em UF (unidade de conta chilena reajustada pela inflação). Em termos nominais (pesos), as mensalidades acompanhariam a inflação, mas permaneceriam estagnadas em termos reais [62].

Subsídio de gratuidade crescente: O Estado criou o Subsídio de Gratuidade, um voucher adicional que aumentaria progressivamente. À medida que o aporte estatal crescesse em termos reais, o valor máximo de copago permitido diminuiria na mesma proporção, operando sob o princípio “peso por peso” [58]. Exemplo ilustrativo:

2015: Escola cobra 20.000 pesos (US\$ 24) de copago + recebe 40.000 de USE = 60.000 total

2017: Estado aumenta o subsídio para 50.000, escola pode cobrar no

máximo 10.000 pesos (US\$ 12) de copago = 60.000 total

2020: Estado paga 60.000 de subsídio, escola não pode mais cobrar copago = 60.000 total (gratuidade completa)

Cronograma diferenciado:

A transição foi escalonada conforme o valor do copago original. Escolas com copago baixo (até 20 mil pesos, cerca de US\$ 24) atingiriam gratuidade mais rapidamente (2016-2018). Escolas com copago médio (20-50 mil pesos, US\$ 24-60) teriam transição intermediária (até 2020-2022). Escolas de copago alto (acima de 50 mil pesos, US\$ 60) receberam prazos mais longos, alguns estendendo-se até 2024-2026 [61].

Subsídios compensatórios adicionais:

Para incentivar a adesão, o Estado criou o Aporte por Gratuidad (0,45 USE em regime) para escolas que se tornassem gratuitas e sem fins lucrativos, além de expandir a Subvenção Escolar Preferencial (SEP) para incluir alunos “preferentes” (classe média/terceiro e quarto quintil), aumentando o fluxo de recursos [62].

Opção de saída: Escolas que não desejassem aderir à gratuidade podiam sair

do sistema de subsídios e tornar-se particulares pagas, perdendo todo o financiamento estatal [61].

PROCESSO DE TRANSIÇÃO

A implementação foi gradual e heterogênea. Até 2022, aproximadamente 35% dos colégios que cobravam copagamento em 2015 ainda mantinham algum nível de cobrança [62]. Escolas que cobravam valores baixos (menos de 11.000 pesos, US\$ 13) abandonaram o copagamento rapidamente, pois os novos subsídios estatais compensavam financeiramente a perda. Escolas com copagamentos superiores a 45.000 pesos (US\$ 54) apresentaram maior resistência à transição: 70% delas mantinham cobrança até 2022 [62].

Em 2024, aproximadamente 80% das escolas particulares subsidiadas operavam em regime de gratuidade total [62].

IMPACTOS DOCUMENTADOS

A) Segregação socioeconômica: evidências contraditórias

A questão sobre se o fim do copagamento reduziu a segregação tornou-se um dos pontos mais controversos na avaliação da reforma, com estudos apresentando conclusões divergentes.

Arzola e Troncoso (2024), utilizando os índices de Duncan e da OCDE, argumentam que a eliminação do copagamento não reduziu significativamente a segregação socioeconômica [62]. Segundo sua análise, a proporção de alunos prioritários (40% mais vulneráveis) não aumentou substancialmente nas escolas que deixaram de cobrar mensalidades. Os autores sugerem que a segregação seria mais determinada por fatores como preferências das famílias e segregação residencial do que por barreiras econômicas diretas.

Em contraste, Valenzuela, Meneses e Allende (2024) documentaram diminuição sustentada da segregação escolar entre 2015 e 2024, especialmente dentro do setor particular subvencionado [63]. Contudo, os autores reconhecem que a reforma operou como pacote integrado que incluiu a expansão da Lei SEP, a implementação do Sistema

de Admissão Escolar (SAE) e o fim da seleção acadêmica, dificultando a identificação do efeito isolado de cada componente.

Esta divergência nas conclusões pode ser parcialmente explicada por diferenças metodológicas e nas janelas temporais analisadas pelos estudos.

B) Fechamento e transformação de escolas

Aproximadamente 13% dos colégios que cobravam copagamento em 2015 fecharam ou transformaram-se em particulares pagos até 2022 [62]. O fenômeno foi mais acentuado entre escolas de copagamento alto: 25% dos estabelecimentos que cobravam mensalidades superiores a 45.000 pesos (US\$ 54) abandonaram o sistema subvencionado [62]. Esta migração concentrou-se geograficamente em comunas de maior renda de Santiago, como Las Condes, Vitacura e Providencia.

A saída desses estabelecimentos do sistema subsidiado gerou debates sobre a redução de opções educacionais para a classe média. Antes da reforma, essas escolas ofereciam projetos educativos diferenciados a preços parcialmente subsidiados. Com sua conversão em estabelecimentos

totalmente privados, tornaram-se financeiramente inacessíveis para famílias de renda média.

Por outro lado, escolas com copagamento baixo e médio apresentaram taxas de permanência significativamente superiores, sugerindo que o desenho dos incentivos financeiros foi efetivo para esse segmento.

C) Impacto orçamentário nas famílias

Famílias que gastavam entre 30 e 50 mil pesos mensais por filho (US\$ 36-60, equivalente a US\$ 432-720 anuais) foram liberadas desse custo nas escolas que aderiram à gratuidade [61]. Considerando famílias com múltiplos filhos em idade escolar, a economia anual podia alcançar valores significativos, representando entre 5% e 10% da renda disponível para famílias de classe média-baixa.

D) Qualidade educacional e percepção pública

Até o momento, análises dos resultados do SIMCE não identificaram mudanças sistemáticas e estatisticamente significativas nos desempenhos de escolas que transitaram para gratuidade. Sostenedores

de estabelecimentos com projetos educativos diferenciados (escolas Montessori, Waldorf, colégios bilíngues) reportaram dificuldades em manter certos componentes, argumentando que o congelamento real dos valores durante a transição resultou em erosão de sua capacidade financeira [60]. O Estado contesta essa interpretação, sustentando que o subsídio de gratuidade foi calculado para compensar integralmente a perda de copagamento.

Pesquisa de 2024 revelou que 54% dos inquiridos concordavam que “a Reforma Educacional limitou a liberdade dos pais de escolher o colégio onde seus filhos estudarão” [64], sugerindo que, para parcela considerável da população, o fim do copagamento foi interpretado também como eliminação da possibilidade de contribuir financeiramente para projetos educativos específicos.

PILAR 3: FIM DA SELEÇÃO DE ESTUDANTES E CRIAÇÃO DO SISTEMA DE ADMISSÃO ESCOLAR (SAE)

Contexto e diagnóstico: Até

2015, as escolas particulares subsidiadas podiam selecionar livremente seus alunos através de provas de admissão, entrevistas, requisitos de notas, certificados de matrimônio religioso dos pais e avaliações psicológicas. Aproximadamente 50% das escolas admitiam praticar alguma forma de seleção até no ensino fundamental inicial, com crianças de 6-7 anos [56].

Esse modelo de seleção apresentava três características principais. Primeiro, permitia que escolas selecionassem os estudantes com melhor desempenho prévio e posteriormente apresentassem altos resultados no SIMCE e PSU, dificultando distinguir entre qualidade de ensino e qualidade de seleção. Segundo, excluía sistematicamente estudantes com dificuldades de aprendizagem, deficiências, problemas comportamentais ou oriundos de famílias consideradas “problemáticas”. Terceiro, favorecia filhos de famílias com maior capital cultural, que dominavam as estratégias de preparação para testes e apresentação em entrevistas, enquanto penalizava estudantes de famílias vulneráveis [5].

MARCO LEGAL E MUDANÇAS IMPLEMENTADAS:

A Lei de Inclusão estabeleceu duas mudanças complementares para transformar o processo de admissão escolar.

Proibição da seleção

arbitrária: Todas as escolas que recebem financiamento público (municipais, SLEP e particulares subsidiadas) foram proibidas de selecionar estudantes mediante provas de conhecimento, entrevistas discriminatórias, requisitos socioeconômicos, notas de anos anteriores ou qualquer critério arbitrário [56].

As exceções são limitadas. Escolas com “projetos educacionais especiais” (liceus artísticos, esportivos de alto rendimento, científicos de excelência) podem selecionar por aptidão específica até 30% de suas vagas, devendo justificar tecnicamente ao Mineduc por que a seleção é imprescindível para o projeto [56]. Na prática, menos de 20 escolas em todo o país utilizam plenamente essa prerrogativa [56].

Introdução do Sistema de Admissão Escolar

(SAE): Para viabilizar o acesso transparente às vagas escolares, o Ministério da Educação criou o SAE, uma plataforma digital centralizada onde ocorre toda a admissão a escolas públicas e subsidiadas do país, exceto particulares pagas [56].

Funcionamento do SAE:

O sistema opera em três etapas principais. Durante a postulação (julho-agosto), as famílias acessam a plataforma online ou presencialmente em escritórios de apoio municipais, recebem informação padronizada sobre todas as escolas disponíveis em sua região (localização, projeto educativo, resultados SIMCE, infraestrutura, atividades extracurriculares) e ordenam até 10 escolas de sua preferência [65].

Na segunda etapa (setembro), o sistema utiliza o algoritmo de Gale-Shapley (Deferred Acceptance), que busca alocar cada estudante na sua preferência mais alta possível [65]. Quando uma escola tem mais postulantes que vagas, aplica critérios de prioridade definidos por lei, nesta ordem: irmãos já matriculados na escola, 15% de vagas reservadas para alunos prioritários

(vulneráveis), filhos de funcionários da escola (máximo 5% das vagas), ex-alunos (para entrada em ensino médio), proximidade geográfica [56]. Se após aplicar as prioridades ainda há empate, o sistema realiza sorteio aleatório. Nenhum dado socioeconômico, étnico, religioso, de desempenho acadêmico ou de “compromisso familiar” é considerado no processo [65].

Na terceira etapa (outubro), cada família recebe o resultado indicando em qual escola seu filho foi alocado. Estudantes não alocados em nenhuma das 10 preferências entram em sistema complementar com escolas que têm vagas remanescentes. Existe lista de espera dinâmica onde, se alguém desiste de uma vaga, o próximo é chamado automaticamente [65].

Resultados observados:

Eficácia na alocação:

Dados de 2023 indicam que 93% dos postulantes ficaram em uma escola de sua preferência na etapa regular, e 50% conseguiram vaga em sua primeira opção [65]. Aproximadamente 7% dos postulantes não foram designados na etapa regular, principalmente devido à concentração

excessiva de postulações em escolas de alta demanda [65].

Capacidade e distribuição de vagas:

Estudos indicam que o sistema apresenta capacidade ociosa de aproximadamente 15% a nível nacional, sugerindo que há mais vagas totais do que alunos [65]. A percepção de falta de vagas relaciona-se principalmente à escassez de estabelecimentos considerados “atrativos” ou de qualidade pelas famílias, não à falta física de cadeiras [65]. A escassez real de vagas afeta menos de 0,1% da matrícula, concentrada em regiões com alto fluxo migratório, como Antofagasta e Tarapacá [65].

Transparência e eliminação de discriminação:

O processo tornou-se público e auditável, eliminando práticas anteriores onde conexões pessoais ou características socioeconômicas influenciavam a admissão [56]. Nenhuma criança passou a ser rejeitada por ser pobre, ter pais separados, não pertencer a determinada religião ou ter dificuldades de aprendizagem [56].

Impacto na segregação:

Estudos do CIAE documentaram que o Índice de Duncan de segregação socioeconômica caiu significativamente após 2018 (implementação completa do SAE), passando de 0,52 para 0,46 em ensino médio, representando o nível mais baixo em 20 anos [63]. Valenzuela, Meneses e Allende (2024) observaram diminuição sustentada da segregação escolar entre 2015 e 2024, atribuindo o resultado ao pacote completo de reformas, incluindo o SAE, o fim do copagamento e o fim do lucro [63].

Desafios e críticas:

Satisfação dos usuários:

Pesquisas de satisfação mostram que aproximadamente 50% dos usuários avaliam o SAE positivamente (notas 6-7 em escala de 7), enquanto cerca de 22% manifestam alta insatisfação (notas 1-3) [65]. A insatisfação concentra-se em famílias de classe média que não conseguiram vaga na primeira preferência, especialmente em escolas de prestígio ou Liceos Bicentenario, ou que percebem o sistema como “loteria” que ignora mérito acadêmico

ou comprometimento familiar [65].

Preferências reveladas e segregação

residencial: A plataforma centralizada permitiu, pela primeira vez, analisar sistematicamente as preferências das famílias. Os dados revelam preferência por escolas com alto desempenho acadêmico e bom clima escolar, mas também aversão a estabelecimentos com altas taxas de alunos prioritários (vulneráveis) e de alunos imigrantes. O SAE eliminou a seleção escolar, mas não pode eliminar a segregação urbana. Em cidades onde bairros ricos e pobres estão geograficamente separados, e as famílias priorizam escolas próximas (critério de prioridade no algoritmo), a mistura social real permanece limitada [5].

Debate sobre reintrodução de mérito:

Em 2024-2025, uma Mesa Técnica convocada pelo Senado debateu ajustes ao SAE. Entre as propostas constava permitir que “Liceos de Alta Exigencia” (Bicentenario, Emblemáticos) selecionassem até 30% de alunos por ranking de notas do ensino básico. O governo Boric resistiu

a essas mudanças, mantendo o SAE sem seleção acadêmica além das exceções originais [56].

Visibilidade de problemas estruturais:

O sistema centralizado tornou visível a escassez de escolas de qualidade ao centralizar a demanda. Análises sugerem que a frustração das famílias decorre frequentemente da distância entre a primeira preferência (geralmente escola de alta qualidade e alta demanda) e as opções seguintes, revelando um problema de oferta educativa e infraestrutura, não do algoritmo de admissão [65].

BOX 3: ESTABILIDADE DO SISTEMA DURANTE A TRANSIÇÃO (2015-2025)

Retrospectivamente, a implementação simultânea das três mudanças estruturais (fim do lucro, do copagamento e da seleção) não produziu os cenários mais pessimistas projetados durante o debate legislativo. Não houve fechamento massivo de escolas (apenas aproximadamente 10% do setor subsidiado), fuga em massa de matrículas (a

distribuição 54% subsidiado / 36% público / 10% privado manteve-se estável), queda abrupta de resultados acadêmicos (SIMCE/PAES mantiveram-se ou melhoraram modestamente) ou caos administrativo generalizado [56].

Quatro fatores principais explicam essa estabilidade. Primeiro, a compensação financeira generosa: o Estado não apenas proibiu o copagamento, mas o substituiu por subsídio de gratuidade que, para a maioria das escolas, era financeiramente equivalente ou superior [56]. Segundo, a transição gradual e faseada: o copagamento foi eliminado progressivamente ao longo de 5-10 anos, a conversão em entidades sem fins lucrativos teve prazos de 2-3 anos, e o SAE foi implementado região por região entre 2016-2018 [56].

Terceiro, o apoio técnico do Mineduc: o Ministério criou unidades de acompanhamento para auxiliar sostenedores na transição jurídica, assessorar na execução do subsídio de gratuidade e capacitar equipes diretivas no uso do SAE [56]. Quarto, a manutenção da escolha e diversidade: as escolas subsidiadas permaneceram sob gestão privada (fundações religiosas, cooperativas

docentes, ONGs educativas), e as famílias continuaram podendo escolher entre múltiplos projetos educativos. O que mudou foram as regras de acesso (SAE em vez de seleção) e financiamento (100% público em vez de misto) [56].

Esta manutenção da diversidade de provedores foi relevante para a aceitação política da reforma, permitindo que diferentes setores identificassem aspectos positivos nas mudanças implementadas.

CAPÍTULO 6: A NOVA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2017)

Se a Lei de Inclusão regulou o setor particular subsidiado, a Lei N° 21.040 (Lei da Nova Educação Pública), promulgada em novembro de 2017, redesenhou a arquitetura da provisão estatal direta de educação [66]. A reforma busca garantir o direito à educação através de um sistema público, gratuito, laico e pluralista [66].

DIAGNÓSTICO: O FRACASSO DA MUNICIPALIZAÇÃO

A municipalização de 1981 transferiu as escolas públicas para os 345 municípios chilenos sem dotá-los de capacidade técnica, financeira ou política adequadas para geri-las. Quatro décadas depois, o diagnóstico sobre esse modelo era amplamente crítico através do espectro político [67]. Entre 2004 e 2016, o setor municipal perdeu aproximadamente 594.000 estudantes, caindo sua participação para 36% da matrícula total em 2023 [67].

Os problemas identificados eram estruturais e inter-relacionados:

Fragmentação

administrativa: Os 345 municípios operavam como sistemas educacionais isolados, muitos administrando apenas 5-10 escolas, sem economias de escala suficientes [68]. Municípios pequenos não podiam manter departamentos especializados de currículo, psicopedagogia ou infraestrutura, resultando em desperdício de recursos por falta de coordenação e compartilhamento de expertise.

Desigualdade territorial:

Municípios de alta renda (Las Condes, Vitacura,

Providencia) investiam 3-5 vezes mais por aluno que municípios pobres (La Pintana, Cerro Navia), utilizando recursos próprios [67]. A qualidade da educação pública dependia fundamentalmente da localização geográfica, contrariando o princípio constitucional de igualdade.

Insustentabilidade

financeira: O financiamento via voucher baseado em assistência diária era volátil. Quando as matrículas caíam devido à competição com escolas particulares subsidiadas, a receita municipal diminuía, mas custos fixos (especialmente salários de docentes com estabilidade laboral pelo Estatuto) permaneciam constantes [67]. Em 2016, cerca de 60% dos municípios acumulavam dívidas educacionais [67].

Êxodo de profissionais

qualificados: A precariedade e politização do sistema afastavam gestores competentes e professores experientes, que migravam para escolas subsidiadas com melhores condições [66]. As escolas municipais retinham principalmente profissionais menos móveis ou em fim de

carreira.

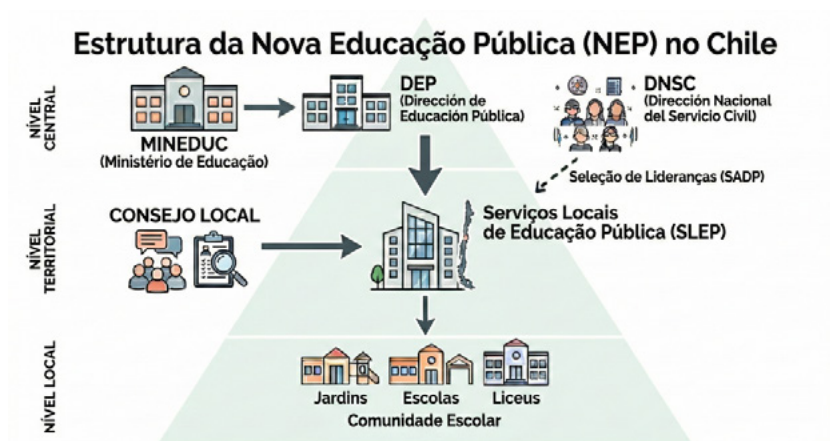
Foco pedagógico insuficiente: A gestão municipal, sobrecarregada com múltiplas responsabilidades (saúde, obras, limpeza urbana), frequentemente negligenciava o acompanhamento técnico-pedagógico necessário para melhoria das aprendizagens [69].

A SOLUÇÃO: SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

A Lei 21.040 criou uma nova institucionalidade baseada nos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP): órgãos públicos descentralizados do Estado, dependentes do Ministério da Educação mas com autonomia de gestão, cada um responsável por todas as escolas públicas de um território que agrupa várias comunas [66].

O sistema da Nova Educação Pública opera através de uma arquitetura institucional de dois níveis complementares: um órgão central coordenador e múltiplos serviços locais descentralizados:

FIGURA 1: Representação do funcionamento da Nova Educação Pública.



NÍVEL CENTRAL: DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA (DEP)

A Dirección de Educación Pública (DEP) é um órgão público centralizado, dependente do Ministério da Educação, responsável pela coordenação estratégica de todo o sistema de educação pública [125]. Suas funções principais incluem:

- Definir a estratégia nacional da educação pública e estabelecer diretrizes técnico-pedagógicas para os SLEP
- Coordenar e supervisionar o funcionamento dos 70 SLEP em todo o país
- Administrar o financiamento do sistema, distribuindo recursos aos SLEP conforme critérios técnicos
- Apoiar tecnicamente os SLEP em gestão, pedagogia e infraestrutura
- Monitorar resultados e avaliar o desempenho do sistema
- Intervir em casos de gestão deficiente de SLEP específicos

A DEP funciona como articuladora entre o Mineduc (que define políticas educacionais gerais) e os SLEP (que executam a gestão educativa territorial). Não administra escolas diretamente, mas garante que os SLEP tenham capacidade, recursos e orientação para fazê-lo adequadamente.

NÍVEL LOCAL: SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

Escala territorial

otimizada: Em vez de 345 gestores municipais fragmentados, o sistema projetado contempla 70 SLEP cobrindo todo o país. Cada SLEP administra entre 10 e 30 comunas agrupadas por proximidade geográfica e identidade regional, gerindo tipicamente 50-150 escolas e 30-80 mil estudantes [66]. Esta escala permite massa crítica para manter equipes especializadas e aproveitar economias de escala.

Especialização funcional:

Diferente do município, responsável por múltiplos setores de política pública (obras, esportes, limpeza urbana), o SLEP tem foco exclusivo em educação. Toda sua estrutura, orçamento e pessoal dedicam-se exclusivamente a melhorar a aprendizagem, eliminando a competição por recursos e atenção política com outras áreas [66].

Estrutura de governança

e cargos principais: Cada SLEP possui uma estrutura de liderança profissional (cúpula diretiva) baseada em seleção meritocrática:

Director/a Ejecutivo/a:

Cargo máximo do SLEP, selecionado via Alta Dirección Pública (concurso meritocrático nacional) baseado em competências técnicas: experiência em gestão educacional, liderança e conhecimento pedagógico [66].

Possui mandato de 6 anos (não coincidente com ciclos eleitorais de 4 anos, garantindo continuidade técnica), remuneração competitiva (similar a CEO de hospital público ou superintendente) e amplos poderes: contrata e demite equipe técnica, define estrutura organizacional, executa orçamento e toma decisões pedagógicas estratégicas [66].

Subdirector/a de

Gestión y Desarrollo de

las Personas: Segundo cargo mais alto do SLEP, também selecionado via Alta Dirección Pública. Responsável pela gestão de recursos humanos: contratação, capacitação, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional de diretores, professores e assistentes [70].

Subdirector/a de

Gestión Financiera y

Administración: Terceiro cargo de Alta Dirección Pública. Responsável pela administração

orçamentária, contabilidade, compras, contratos e gestão de infraestrutura física [66].

Instâncias de participação

democrática:

Para equilibrar a governança técnica com participação comunitária, cada SLEP possui:

Consejo Local de Educación Pública

(CLEP): Instância consultiva integrada por representantes dos prefeitos do território, centros de pais, sindicato de professores, estudantes de ensino médio e instituições de ensino superior locais. O Consejo não tem poder executivo direto, mas deve aprovar o Plano Estratégico Local e pode propor remoção do Director Ejecutivo ao Mineduc se a gestão for deficiente [69]. A evidência aponta, contudo, que estas instâncias ainda têm baixa incidência na tomada de decisões estratégicas, funcionando mais como espaços informativos do que deliberativos [66].

Comité Directivo

Local (CDL): Órgão de coordenação operacional, integrado por representantes de sostenedores (municípios em transição), que apoia tecnicamente o processo

de traspaso e a implementação inicial do SLEP [71].

Modelo de financiamento: O SLEP não depende exclusivamente de vouchers atrelados à assistência diária nem de aportes municipais discricionários [66]. Recebe transferências fiscais diretas do Ministério da Educação, através da DEP, complementadas pelas subvenciones escolares expressas em USE. O montante incorpora fatores como:

- Matrícula e assistência, com mecanismos de suavização que reduzem a volatilidade anual;
- Ajustes por ruralidade, que reconhecem maiores custos operacionais em zonas rurais;
- Ajustes por vulnerabilidade, considerando a concentração de estudantes prioritários;
- Ajustes por dispersão geográfica, relevantes para territórios extensos com escolas isoladas.

Esse arranjo amplia a previsibilidade financeira para o planejamento de médio prazo e reduz a instabilidade que afetava municípios diante de variações na matrícula.

Apoio técnico-pedagógico: Cada SLEP deve criar Unidades de Apoio Técnico Pedagógico (UATP): equipes especializadas de pedagogos, psicopedagogos, especialistas em currículo, orientadores educacionais e profissionais de educação especial que [71]:

- Visitam escolas regularmente
- Assessoram diretores em gestão pedagógica e liderança escolar
- Capacitam professores em práticas baseadas em evidência
- Analisam dados de aprendizagem (SIMCE, avaliações internas) para identificar áreas de melhoria
- Desenham e implementam estratégias de melhoria diferenciadas por estabelecimento
- Criam redes de colaboração inter-escolas para compartilhar boas práticas

Este modelo replica a “camada intermediária” entre ministério central e escola observada em sistemas educacionais de alto desempenho internacional (Finlândia, Singapura, Ontario/Canadá), que é considerada crítica para melhoria sustentada da qualidade [72].

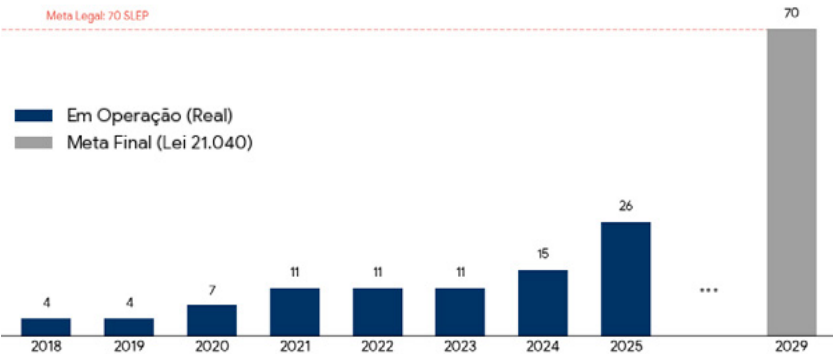
TABELA 2: Diferenças fundamentais em relação ao modelo municipal:

Dimensão	Modelo Municipal (1981–2017)	Modelo SLEP (2017–presente)
Escala	Cerca de 345 redes municipais de educação, com tamanhos e capacidades administrativas variados	Até 70 SLEP previstos em lei, em geral com escopo territorial que abrange mais de um município
Foco	Responsabilidade municipal por múltiplas áreas de política pública (educação, saúde, obras etc.)	Responsabilidade concentrada na gestão da educação escolar pública
Liderança	Prefeito(a) eleito(a) pelo voto popular, com mandato de 4 anos	Director Ejecutivo com perfil técnico, com mandato de 6 anos
Seleção	Liderança política definida por eleições; cargos técnicos sujeitos, em parte, a Alta Dirección Pública (sobretudo após 2011)	Director Ejecutivo selecionado via concurso no sistema de Alta Dirección Pública
Financiamento	Subvención escolar por aluno (voucher) expressa em USE, complementada por aportes municipais cuja magnitude varia entre municípios	Subvención escolar por aluno (voucher) expressa em USE e transferências orçamentárias da DEP com critérios de ajuste (por exemplo, ruralidade, vulnerabilidade)
Apoio pedagógico	Apoio pedagógico organizado pelos departamentos de educação municipais, com programas do Mineduc e eventuais consultorias externas	Unidades de Acompañamiento Técnico Pedagógico (UATP) previstas em cada SLEP, com equipes próprias de apoio pedagógico
Accountability	Prestação de contas compartilhada entre o município (prefeito e departamento de educação) e o Mineduc	SLEP presta contas à Dirección de Educación Pública (DEP), que por sua vez responde ao Ministério da Educação

TRANSIÇÃO GRADUAL (2018-2030)

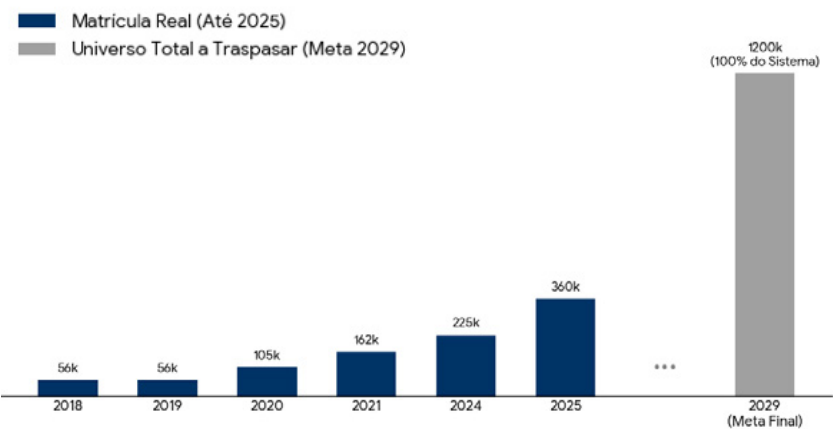
A criação dos SLEP foi desenhada como processo faseado ao longo de 12 anos para evitar caos administrativo. A implementação começou em 2018 com os primeiros quatro SLEP piloto: Barrancas (Santiago), Puerto Cordillera (Valparaíso), Huasco (norte) e Costa Araucanía. O calendário original previa conclusão em 2025, mas foi modificado para estender-se até 2029, permitindo implementação mais pausada e correção de falhas iniciais [67].

FIGURA 2: Evolução dos SLEP Operacionais (2018-2025) e Meta Final



A té janeiro de 2025, estavam em funcionamento 24 SLEP em regime de operação (com serviço educativo traspasado), número que subiria para 26 com a entrada de dois novos serviços em julho. Nesse período, administravam-se aproximadamente 841 estabelecimentos e cerca de 240.000 estudantes, envolvendo mais de 80 mil profissionais (professores e assistentes) [71][72].

FIGURA 3: Evolução da matrícula: alunos sob gestão dos SLEP (em milhares de estudantes)



O processo de traspaso: Quando chega o momento de criar um SLEP em determinado território, ocorre o traspaso: as escolas municipais são formalmente transferidas do município ao SLEP [71]. A instalação de um SLEP envolve etapas de normalização, antecipação e traspasse, embora a evidência indique que, em muitos casos, o processo de antecipação foi inexistente ou insuficiente [71].

O que é transferido ao SLEP:

- Estabelecimentos educacionais (escolas, liceus)

- Pessoal (diretores, professores, assistentes da educação, com 100% de continuidade laboral e direitos preservados)

- Infraestrutura (edifícios, terrenos, mobiliário, equipamentos)

- Orçamento (o subsídio que o município recebia passa ao SLEP) [66]

O que o município perde:

- A função de “sostenedor” (empregador) dos professores

- A gestão orçamentária da educação

- O poder de nomear diretores escolares

O que o município mantém:

- Propriedade formal dos terrenos (em comodato ao SLEP)

- Possibilidade de assinar convênios de colaboração com o SLEP para atividades complementares (esporte, cultura) [66]

Desafios do traspaso:

O processo revelou-se mais complexo que o planejado. Muitos municípios entregaram escolas em condições precárias: infraestrutura

deteriorada, dívidas trabalhistas não pagas (cotizações previdenciárias atrasadas), contratos mal documentados e, em alguns casos, sobredotação de pessoal [67][71]. Isso gerou crises nos primeiros SLEP, obrigando o governo a criar fundos de emergência (FAEP) para saneamento financeiro e infraestrutura.

RESULTADOS PRELIMINARES E EVIDÊNCIAS DE IMPACTO

Avaliar o impacto dos SLEP é prematuro, considerando que os mais antigos têm apenas 7 anos de operação. Contudo, dados preliminares indicam algumas tendências.

Indicadores de gestão

escolar: A taxa de assistência escolar nos SLEP aumentou de 77,6% (2023) para 82,6% (2024), representando a maior alta entre todos os tipos de sostenedores [69]. A taxa de abandono escolar caiu para 1,68%, significativamente abaixo da média histórica municipal [73]. Os SLEP lideraram em 2024 os esforços de revinculação de estudantes desvinculados, destacando-se na retenção de estudantes vulneráveis [69].

Resultados de

aprendizagem: A Agencia de Calidad de la Educación conduziu em 2024 o primeiro estudo rigoroso de impacto utilizando diferenças-em-diferenças [68]. Os achados principais indicam:

- Nenhum SLEP apresentou desempenho inferior ao período pré-traspaso (no mínimo mantiveram o nível)
- Em praticamente todos os níveis e disciplinas, houve ganhos de aprendizagem comparado a escolas similares que permaneceram municipais
- No 2º ano do Ensino Médio, SLEP alcançaram até +10,5 pontos no SIMCE de Matemática em relação a escolas controle [68]
- Foram observados efeitos positivos nas provas de Leitura e Matemática (4º ano básico e 2º médio) em comparação com estabelecimentos municipais e particulares subvencionados [68]

Apoio pedagógico e investimento:

Aproximadamente 80% das escolas sob SLEP receberam assessoria direta das UATP em 2023 [73]. Foram criadas redes inter-escolas para compartilhar boas práticas entre estabelecimentos. O investimento em

infraestrutura alcançou 116 bilhões de pesos (aproximadamente US\$ 120 milhões) em melhorias nos últimos 2 anos [74].

Percepção de diretores

escolares: Diretores percebem maior apoio técnico-pedagógico por parte dos SLEP comparado aos municípios, embora relatem aumento na carga administrativa e burocrática [75].

Ajustes baseados em diagnósticos e aprendizados:

Ao longo da implementação, diversos ajustes foram realizados em resposta a diagnósticos críticos que apontavam problemas de gestão financeira, burocracia excessiva e dificuldades na instalação [76][69].

Em 2022, o calendário de traspasse foi estendido até 2029 para “achatar a curva” de implementação e permitir melhores condições de instalação [66]. Em 2024, foi apresentado o Projeto de Lei de Fortalecimento (Boletim 16.705-04) para corrigir falhas estruturais identificadas [70]. Este projeto busca:

- Melhorar o traspaso de informações e saneamento financeiro municipal antes da entrega

- Flexibilizar a gestão financeira e administrativa dos SLEP
- Fortalecer a governança e a capacidade da Dirección de Educación Pública (DEP) de intervir e apoiar os SLEP

BOX 4: A CRISE DO SLEP ATACAMA

O colapso do SLEP Atacama em 2023 tornou-se o caso paradigmático dos riscos de implementação mal executada da Nova Educação Pública, expondo fraturas estruturais do modelo e gerando debate nacional sobre a viabilidade dos SLEP [77].

Contexto: Uma transição mal preparada

O SLEP Atacama, na região mineira do norte desértico chileno, foi criado em 2020 assumindo escolas de 3 comunas (Copiapó, Caldera, Tierra Amarilla). Desde o início, o traspaso foi problemático [67]:

Herança municipal precária:

- Escolas recebidas com décadas de falta de investimento: telhados com goteiras, instalações elétricas perigosas, banheiros em condições insalubres

- Dívidas previdenciárias não saldadas pelos municípios (milhões de pesos em cotizações previdenciárias atrasadas)
- Contratos de fornecedores irregulares ou inexistentes

Incapacidade de gestão do SLEP:

- Equipe diretiva sem experiência adequada (Director Ejecutivo selecionado via SADP porém sem background em gestão de crises)
- Departamento de infraestrutura subdimensionado: apenas 2 arquitetos para gerir manutenção de 40+ escolas
- Processos administrativos burocratizados: para reparos simples (trocar vidros quebrados ou consertar esgoto) era necessária licitação pública que demorava meses [67]

A crise: Greve de 80 dias

Em maio de 2023, professores e assistentes da educação do SLEP Atacama iniciaram greve que se estenderia por mais de 80 dias letivos, uma das mais longas da história

educacional chilena [78]. As demandas incluíam:

- Pagamento atrasado de bônus e reajustes salariais prometidos
- Reparo urgente de infraestrutura: escolas com pragas de roedores, esgotos a céu aberto, salas sem aquecimento no inverno desértico, falta de água potável
- Destituição da direção do SLEP por incompetência [67]

A resposta inicial foi inadequada. O Mineduc demorou semanas para reconhecer a gravidade, o SLEP não conseguia executar orçamento de emergência por entraves burocráticos da Lei de Compras Públicas, e escolas operavam em condições que violavam o direito básico à educação digna [67].

A mídia nacional difundiu imagens impactantes: crianças estudando em salas com teto desabando, professores comprando papel higiênico com próprio salário, esgotos transbordando em pátios escolares. A indignação foi transversal [78].

Intervenção e resposta

O governo decretou “Plan

Atacama”, mobilizando o Ministério de Obras Públicas (MOP) para assumir reparos de emergência, estabelecendo parceria com empresas mineradoras privadas da região (via responsabilidade social empresarial) para financiar obras urgentes, e substituindo a cúpula do SLEP Atacama [78].

Mudanças legislativas (Ley Corta)

Em resposta à crise, o Congresso aprovou em 2024-2025 modificações à Lei 21.040 (“Ley Corta”) [70]:

- Flexibilização administrativa: SLEP ganharam maior agilidade para compras urgentes, dispensando licitação em emergências
- Saneamiento prévio: Municípios obrigados a sanear dívidas e fazer reparos mínimos antes do traspaso
- Extensão de prazos: Cronograma de instalação dos SLEP estendido até 2029 em alguns territórios

Lições extraídas do episódio:

- Tensão entre burocracia e agilidade: SLEP, ao tornarem-se parte da Administração Central do Estado, ficam sujeitos

à rigidez extrema da Lei de Compras Públicas e procedimentos fiscais. Processos para reparos simples podem levar 3 meses, o que é insustentável numa escola [67].

- Capacidade instalada insuficiente: Não basta criar a lei; é preciso formar gestores. Os primeiros Directores Ejecutivos de SLEP foram pioneiros, aprendendo na prática. Muitos careciam de ferramentas para gerir instituições de 30-50 mil pessoas e orçamentos de centenas de milhões [67].
- Herança subestimada: O estado de abandono de muitas escolas municipais era pior do que se imaginava. O custo de “pôr a casa em ordem” foi subestimado. A Nova Educação Pública herdou décadas de desinvestimento, que não se resolve em 2-3 anos [78].
- Tensão entre centralização e território: SLEP são tecnicamente “desconcentrados” mas na prática muito dependentes do Mineduc central para autorizações. Prefeitos e comunidades sentem que perderam proximidade (antes iam direto ao prefeito) sem ganhar poder real

(o Director Ejecutivo responde ao Ministério, não a eles) [67]

CAPÍTULO 7: A CARREIRA NACIONAL DOCENTE (2016)

A Lei de Inclusão (2015) regulou o setor particular subsidiado e a Lei da Nova Educação Pública (2017) criou os SLEP, mas ambas incidiam sobre estruturas organizacionais sem abordar diretamente a sala de aula. A terceira grande reforma da tríade Bachelet II — a Lei N° 20.903 de Carreira Docente, promulgada em 4 de março de 2016 [79] — voltou-se precisamente para esse ponto: unificar e padronizar a carreira dos professores em todo o sistema financiado pelo Estado.

O diagnóstico era amplamente compartilhado: o Chile enfrentava um problema grave de “desprofissionalização” e “precarização” da docência. Antes de 2016, havia críticas severas sobre a falta de exigências para ministrar cursos de pedagogia, os baixos salários em comparação com outras profissões e a sobrecarga de horas letivas em detrimento do tempo de preparação.

Em 2018, apenas 15% dos docentes chilenos consideravam que a profissão era socialmente valorizada [80]. Embora 94% declarassem estar, em geral, satisfeitos com o seu trabalho, somente 38% diziam estar satisfeitos com o salário que recebiam e 54% com os demais termos do seu contrato de trabalho [185]. Além disso, os salários dos professores representavam, em média, 77% da remuneração de outros trabalhadores com educação terciária, frente a uma média de 87% na OCDE [80].

O SISTEMA ANTERIOR: FRAGMENTAÇÃO E DUBIEDADE

Antes de 2016, não existia carreira docente nacional unificada. O sistema operava fragmentado entre dois mundos: no setor público municipal, o Estatuto Docente (Lei 19.070 de 1991) garantia estabilidade laboral mas a progressão ocorria quase exclusivamente por antiguidade (bienios), sem diferenciação por desempenho [79].

Existia desde 2003 o Sistema de Avaliação de Desempenho Profissional Docente (SEDPD) para professores municipais, baseado no Marco para

la Buena Enseñanza e utilizando portfólio e outros instrumentos. Contudo, esse sistema era visto por analistas como focado na manutenção de competências mínimas e na responsabilização individual (accountability), com consequências limitadas — apenas professores com desempenho “insatisfatório” reiterado enfrentavam medidas, sem progressão salarial robusta vinculada a bons resultados [81].

No setor particular subsidiado, a relação laboral seguia o Código do Trabalho privado, com total arbítrio do sostenedor sobre salários e progressão. Não havia padrões nacionais, avaliações obrigatórias ou pisos salariais.

A dubiedade do sistema público: Embora existisse regulação nacional da carreira docente pública através do Estatuto, a administração efetiva dos ~180 mil professores era municipal. Os 345 municípios contratavam, pagavam e geriam os docentes, criando um modelo fragmentado [66]. Um professor em Las Condes (comuna rica) podia receber salários significativamente superiores a um colega de mesma experiência em comunas pobres, através de bonificações municipais.

Adicionalmente, a flexibilidade contratual era significativa: em 2024, 37,9% dos docentes do setor público mantinham vínculos “a contrata” (prazo determinado), totalizando 44.147 profissionais. Desses, 62,5% mantiveram essa condição precária por 3 anos consecutivos ou mais [82].

MARCO LEGAL: A ESCOLHA PELA UNIFICAÇÃO NACIONAL

A Lei N° 20.903, promulgada em 4 de março de 2016, criou o Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD): uma carreira docente nacional unificada para todos os estabelecimentos que recebem subsídio do Estado. A lei abordou a questão de forma sistêmica, abrangendo desde a formação inicial até a aposentadoria, com o objetivo declarado de atrair talentos e reter bons professores.

O sistema organiza-se em duas fases e cinco tramos: Inicial, Temprano, Avanzado (fase obrigatória) e Experto I, Experto II (fase voluntária). A progressão depende de três fatores: anos de experiência, resultados no Portfólio e resultados na ECEP [83].

Essa escolha representou uma aposta política específica: padronizar reconhecimento profissional e pisos salariais em troca de reduzir a autonomia que sostenedores (especialmente do setor subsidiado) tinham para gerir seus recursos humanos.

A inovação conceitual: separação entre carreira e vínculo

A principal inovação técnica do SDPD foi separar conceitualmente “carreira profissional” (progressão, avaliação, reconhecimento salarial) de “vínculo laboral” (tipo de contrato, estabilidade, relação jurídica) [79].

Pela primeira vez, todos os professores de estabelecimentos financiados pelo Estado — municipais, SLEP, particulares subsidiados — ingressariam na mesma carreira, com mesmos tramos (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I, Experto II), mesmas avaliações (Portfólio + ECEP) e mesmos componentes salariais vinculados ao tramo alcançado, independentemente de quem fosse seu empregador [79].

Crucialmente, a implementação da Carreira Docente não alterou os regimes jurídicos de contratação. O sistema sobrepôs regras de salário e avaliação, mas não concedeu estabilidade empregatícia universal (inamovibilidade).

Os vínculos laborais permanecem distintos:

Setor público (Municipais/SLEP):

Mantém-se a distinção entre docentes “Titulares” (estatutários com estabilidade) e docentes “A contrata” (temporários).

Setor particular

subsidiado: Permanece integralmente regido pelo Código do Trabalho (direito privado).

Na prática, a flexibilidade de gestão foi preservada:

1. No setor particular

subsidiado: A escola mantém a autonomia para demitir professores invocando “Necessidades da Empresa”. Ou seja, o gestor pode desligar um docente (mesmo que ele esteja em um tramo alto da carreira) mediante o pagamento das indenizações legais (aviso prévio e anos de serviço), sem a complexidade de um sumário administrativo.

2. No setor público

(Municipais/SLEP):

O administrador continua utilizando amplamente a figura dos professores “a contrata” (prazo determinado). Isso permite a não renovação do contrato ao final do ano letivo por razões orçamentárias ou de reorganização da carga horária, sem que isso configure demissão ilegal.

O que os empregadores perderam (autonomia reduzida):

Autonomia para fixar salários livremente:

Perderam a liberdade de definir salários. Agora existem pisos nacionais obrigatórios e padronizados (compostos por Salário Base + BRP + Asignación de Tramo), que devem ser respeitados independentemente da capacidade de negociação individual.

Poder de decisão sobre aumentos por mérito:

Perderam a opção de não reconhecer uma qualificação externa. Se um professor alcança o tramo Avanzado (via avaliação estatal do CPEIP), o empregador é obrigado a pagar a asignación correspondente. O título pertence ao docente e o

pagamento é vinculante, gerando um custo automático para a escola de aproximadamente 310 mil pesos (~US\$ 320) mensais adicionais.

O trade-off: A reforma apostou que padronizar pisos salariais e reconhecimento profissional elevaria a atratividade e qualidade da docência, mas ao custo de reduzir a capacidade de os sostenedores diferenciarem estratégias de recursos humanos. Escolas que antes podiam pagar significativamente acima do mercado para atrair talentos específicos viram sua margem de manobra reduzida; em contrapartida, professores excelentes em escolas de recursos limitados ganharam piso de reconhecimento que antes não existia.

Essa escolha não é consensual. Críticos argumentam que a autonomia na gestão de pessoas é precisamente um dos principais diferenciais de contar com parceiros privados no sistema educacional. Nessa visão, organizações privadas deveriam ter liberdade para estabelecer seus próprios planos de carreira, estratégias de desenvolvimento profissional e mecanismos de reconhecimento

— e foi justamente essa flexibilidade que atraiu empreendedores educacionais ao setor. Ao padronizar nacionalmente a progressão docente, o Estado teria eliminado um dos incentivos centrais para a participação privada, homogeneizando a gestão de talentos e potencialmente reduzindo a experimentação e inovação em práticas de recursos humanos.

Defensores da unificação, por outro lado, sustentam que a fragmentação anterior gerava precarização: professores em escolas privadas subvencionadas frequentemente tinham salários inferiores e menor previsibilidade de carreira que seus pares municipais, apesar de atenderem populações similares com recursos públicos. A padronização, nessa lógica, corrigiria uma assimetria que penalizava docentes e dificultava a retenção de talentos no setor subsidiado.

Portabilidade: O tramo alcançado é atributo pessoal do professor, portátil entre empregadores. Um professor que muda de escola municipal para SLEP, ou de SLEP para particular subsidiada, mantém seu tramo e o empregador seguinte deve reconhecê-lo

salarialmente. Isso eliminou o fenômeno anterior de “reinício de carreira” a cada mudança, facilitando a mobilidade profissional [85].

Objetivos declarados:

A lei estabeleceu metas ambiciosas [84]:

1. Incorporar todos os educadores subsidiados a uma carreira única
2. Elevar padrões de entrada: tornar obrigatória a acreditação de cursos de Pedagogia e estabelecer requisitos mínimos de desempenho acadêmico (pontuações mínimas PSU ou classificação elevada nas notas do ensino médio)
3. Reconhecer desenvolvimento por cinco tramos baseados em experiência + desempenho
4. Garantir indução (mentoria de 10 meses para iniciantes) e formação contínua como direitos
5. Elevar remunerações significativamente
6. Aumentar horas não letivas de 25% para cerca de 30-35% da jornada

BOX 5: ESTRUTURA DA CARRERA DOCENTE EM “TRAMOS”

A carreira organiza-se em cinco níveis de desenvolvimento. O progresso entre níveis depende de três fatores: anos de experiência profissional, resultados em instrumentos de avaliação, e o nível prévio do docente [83]:

Tramo	Experiência mínima	Dinâmica do nível (tramo)	Bônus mensal (asignación)
Fase probatória: O professor ainda está sendo testado pelo sistema			
Inicial	0-4 anos	Ingresso: O docente entra no sistema e inicia o ciclo obrigatório de avaliações.	~100 mil pesos (\$ 105)
Temprano	4 anos	Nível transitório (risco de saída): O docente não pode permanecer aqui para sempre. Caso não avance de tramo em duas avaliações consecutivas, é descredenciado do sistema.	~150 mil pesos (\$ 155)
Fase consolidada: O professor adquire o tramo de maneira permanente.			
Avanzado	O docente carrega consigo o tramo mas o pagamento de bônus ocorre mediante participação contínua em processos avaliativos.		~310 mil pesos (\$ 320)
Experto I			~470 mil pesos (\$ 485)
Experto II			~680 mil pesos (\$ 700)

Fonte: DocenteMás/CPEIP [86]

Para avançar entre os tramos é necessário cumprir anos mínimos de experiência, participar do Sistema de Reconocimiento (Portfólio + ECEP) e alcançar resultados mínimos [86].

Regra “up or out”: Professores em Inicial/Temprano que não avancem após dois processos avaliativos consecutivos devem sair do sistema (demissão) [86].

Crítica sobre rigidez: A exigência de antiguidade (anos de serviço) para progredir de nível é vista por analistas como uma barreira que pode desmotivar professores talentosos mas jovens, que ficam retidos em níveis salariais inferiores apesar de obterem bons resultados nas avaliações [87].

IMPLEMENTAÇÃO FASEADA E COBERTURA PROGRESSIVA

A implementação foi gradual. Os professores do setor municipal e dos SLEP entraram no sistema em 2017. Os estabelecimentos particulares subvencionados foram incorporados progressivamente entre 2018-2026. Em 2022, o setor particular subvencionado representava cerca de 53% da dotação docente que ingressou no sistema [88].

Esta gradualidade visava evitar sobrecarga do CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), órgão do Mineduc responsável por coordenar as avaliações [83].

Incentivos salariais:

O governo estimou, no lançamento da reforma, um aumento médio de 30% nas remunerações para professores iniciantes e até 80-100% para aqueles que alcançassem Experto II.

A estrutura salarial passou a incluir três componentes centrais:

- O Bono de Reconocimiento Profesional (BRP), que triplicou com a reforma, passou a situar-se entre 250.000 e 300.000 pesos mensais (aproximadamente US\$ 385–460 em valores de 2017 [89]. O BRP está associado à formação profissional do docente: ele remunera tanto a posse de um título habilitante para o exercício da docência quanto a existência de uma mención, isto é, uma especialização pedagógica reconhecida pelo Ministério da Educação.

- A Asignación de Tramo, por sua vez, remunera a posição do professor na carreira. Seu valor aumenta à medida que o docente progride nos níveis do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente — Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I e Experto II — definidos

por avaliações e critérios formais de progressão [90].

- Por fim, a Asignación por Concentración de Alunos Prioritarios acrescenta um bônus adicional de 15% a 30% para professores que atuam em escolas com 80% ou mais de estudantes prioritários, categoria que identifica alunos em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica [84].

Instrumentos de

avaliação: O Sistema de Reconocimiento, para progredir entre tramos, utiliza dois instrumentos principais coordenados pelo CPEIP [90]:

1. Portfólio de Competências

Pedagógicas: Avalia a prática pedagógica através de três módulos:

a. Módulo 1:

Planificações de unidades didáticas

b. Módulo 2:

Gravação de uma aula completa (40-60 minutos), analisada por avaliadores certificados

c. Módulo 3:

Trabalho colaborativo com pares

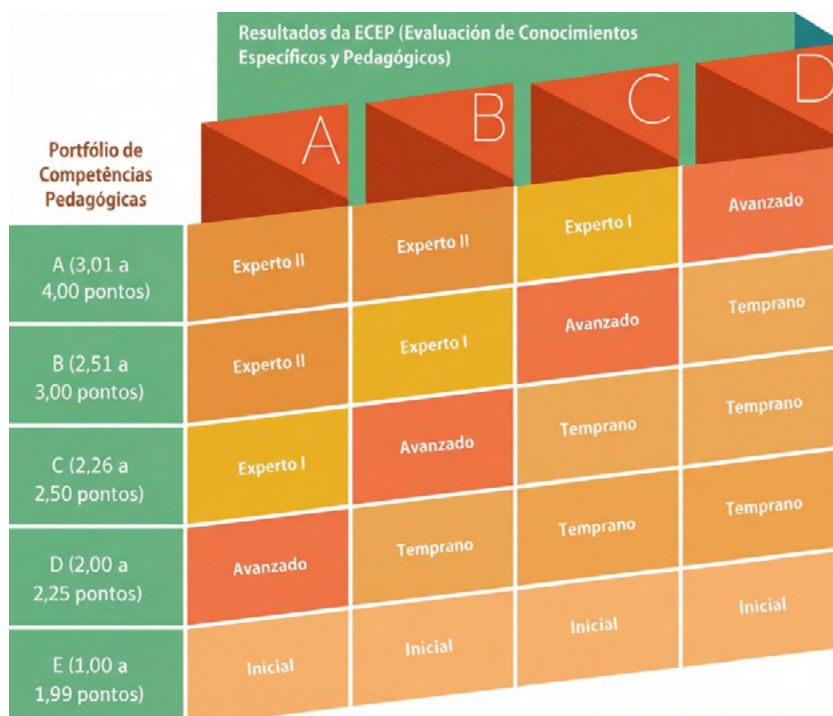
Cada módulo é avaliado com escala A-E. A nota final do portfólio combina os três

[90].

2. ECEP (Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos):

Prova escrita de 60 questões sobre conhecimentos disciplinares específicos (matemática, linguagem, ciências, história conforme especialidade) e pedagógicos gerais. Resulta em escala A-D [90].

FIGURA 4: Matriz de progressão dos níveis (tramos) da Carreira Docente.



Resultados das avaliações: Entre 2016-2022, foram avaliados 130.089 portfólios. A distribuição de pontuações segue curva normal: 33% no nível “D”, 32% no nível “C”, e apenas 1% alcançou o nível “A” (destacado) [90].

Problemas detectados nos instrumentos: Investigações observaram um fenômeno estatístico crítico denominado bunching (agrupamento anômalo) nas pontuações da prova ECEP. As pontuações concentram-se suspeitosamente logo acima dos limiares de corte necessários para avançar de tramo, sugerindo comportamento estratégico de avaliadores ou falhas na calibragem técnica do instrumento [87].

Centralização da avaliação: O sistema concentra avaliação e progressão no CPEIP/Mineduc, diminuindo o papel dos diretores escolares e sostenedores. O novo sistema diminui a influência dos gestores sobre a progressão dos professores e sua capacidade de diferenciar reconhecimento baseado em observação cotidiana [91]. Isso contrasta com sistemas de alto desempenho (Finlândia, Singapura, Ontário) onde diretores têm papel central na avaliação e desenvolvimento docente.

A centralização chilena reflete uma desconfiança histórica na capacidade e probidade de gestores locais, mas gera

um paradoxo: o sistema convida parceiros privados a operar escolas com recursos públicos, mas retira deles uma das ferramentas mais básicas de gestão — a capacidade de avaliar, reconhecer e desenvolver sua própria equipe [91][92]. Para críticos, isso esvazia o sentido da parceria público-privada: se o Estado define currículo, avalia professores, determina salários e regula admissão de alunos, o que resta de “autonomia” ao gestor privado além da administração operacional?

Consolidação do sistema único: Em 2023, através da Lei N° 21.625, o sistema foi unificado, eliminando a “dupla avaliação” que afetava os docentes do setor municipal (que eram avaliados simultaneamente pelo SEDPD antigo do Estatuto e pelo novo SDPD). Essa duplicidade gerou sobrecarga burocrática significativa, aumentando tensão entre professores [208]. Agora, o Sistema de Reconhecimento é o mecanismo único [89].

PROGRAMAS DE APOIO: INDUÇÃO E MENTORIA

Indução e Mentoria: O sistema criou um direito à indução para professores iniciantes (primeiros anos em Inicial), consistindo no acompanhamento por um mentor (professor experiente em tramo Avanzado ou superior) durante 10 meses, com 4-6 horas semanais de interação. O objetivo é facilitar a inserção profissional, reduzir abandono precoce da carreira e transmitir práticas efetivas [208].

Fracasso crítico de implementação: Apesar de ser um direito legal, a implementação das mentorias tem sido catastróficamente limitada. Entre 2016 e 2021, apenas cerca de 1% dos docentes elegíveis (principiantes) receberam mentoria. Em 2022, a taxa foi de apenas 1,48% dos potenciais beneficiários (91 processos efetivos para 6.167 elegíveis) [88]. Na média OCDE, 22% dos professores iniciantes recebem mentoria formal [88].

Até 2023, havia 2.709 mentores habilitados pelo Estado, mas apenas um em cada sete (aproximadamente 14%)

chegou a exercer efetivamente a função, evidenciando enorme ineficiência no uso dos recursos humanos capacitados [87].

Por que a cobertura é tão baixa? Múltiplos fatores explicam essa falha [88]:

- Pouquíssimos professores nos tramos Avanzado e Experto I/II qualificados para mentorar
- Barreiras burocráticas e falta de disponibilidade de tempo
- Dificuldade logística de vincular mentores disponíveis geograficamente próximos aos novatos
- Resistência de escolas em liberar horas dos mentores

Horas não letivas: A lei aumentou a proporção de horas não letivas (para planejamento e preparação) para 35% da carga horária. Contudo, em 2022, apenas 36% dos docentes do sistema escolar declararam ter efetivamente essa proporção de 35% ou mais. 46% reportaram ter 25% ou menos de tempo não letivo, indicando descumprimento da lei em muitas escolas [88].

RESULTADOS OBSERVADOS (2016-2024)

Cobertura e distribuição atual: Até 2023, 181.859 docentes foram incorporados (65% do total). A distribuição por tramos em 2023 revela concentração nos níveis iniciais [87]:

TABELA 3: Distribuição de professores nos diferentes níveis (tramos) da carreira docente.

Tramo	% do total
Inicial	35%
Temprano	10%
Avanzado	18%
Experto I	7%
Experto II	1%

Fonte [87]: Montiel, S., Obach, J. J., & Plant, M. (2023). Carrera Docente: expectativas incumplidas. Em "Reprobado: Una Década Perdida en Educación" (pp. 145-171). Centro de Estudios Horizontal.

Essa concentração tem implicações importantes: apenas 26% dos professores alcançaram Avanzado ou superior, o que limita severamente (i) a disponibilidade de mentores qualificados (necessitam estar em Avanzado, no mínimo), e (ii) o impacto salarial agregado real da reforma, já que poucos recebem as asignaciones mais elevadas dos tramos superiores.

Remunerações reais:

Um efeito imediato da implementação foi o aumento das remunerações. Entre 2016 e 2022, o salário médio docente cresceu 13% em termos reais, superando o índice geral de remunerações do país (+5,6%), embora tenha ficado abaixo das projeções iniciais de 30%. Em dezembro de 2022, o salário médio dos professores ultrapassava 1.500.000 pesos chilenos, o que correspondia a aproximadamente US\$ 1.765 ao câmbio da época [87].

Composição salarial e limitações do incentivo meritocrático: A análise da composição do salário médio revela que aproximadamente 60% provém de componentes universais (salário base + BRP), enquanto apenas 9% vem da asignación por

tramo [87]. Isso indica que os maiores aumentos foram gerados por componentes universais pagos a todos, não pela progressão meritocrática — em parte porque a maioria permanece nos tramos iniciais.

Impacto em aprendizagem:

Investigações preliminares não encontraram, até à data, efeitos significativos do sistema nos resultados de aprendizagem dos estudantes medidos pelo SIMCE [87] [91]. Isso pode refletir período de observação ainda curto, implementação incompleta à época, problemas nos instrumentos de avaliação, ou ausência real de efeito causal.

Formação inicial e atratividade: Apesar das melhorias salariais, a matrícula em cursos de pedagogia caiu 38,8% entre 2012 e 2022 (de 92.612 para 57.612 estudantes). O puntaje médio PSU de ingressantes aumentou apenas 5,2% entre 2015-2022 [87] [91], sugerindo que a reforma ainda não conseguiu atrair massivamente os estudantes de maior desempenho acadêmico. A docência ainda não se tornou primeira escolha dos melhores talentos.

Rotatividade e retenção:

Os dados sobre mobilidade docente são alarmantes:

- 30% dos professores não continuam na mesma escola após o primeiro ano de trabalho
- Após três anos, apenas cerca de 50% permanecem na escola original [85]
- Cerca de 20% dos novos professores abandonam a profissão durante os primeiros 5 anos de exercício. Entre 2000-2009, 58% dos professores abandonaram a carreira [85]
- Professores que trabalham em escolas com alta vulnerabilidade escolar (IVE) têm 72,6% mais chances de rotatividade do que aqueles em escolas de baixa vulnerabilidade [85]
- Entre os professores com menos de 30 anos em 2024, 24% declaram intenção de deixar a docência nos próximos cinco anos [93].

Comparação internacional:

Professores chilenos ainda ganham em média 77% do salário de trabalhadores com educação terciária, enquanto a média OCDE é 87% [80]. A brecha reduziu mas o Chile não alcançou competitividade salarial

plena com outras profissões qualificadas.

PERSPECTIVAS: UMA APOSTA POLÍTICA DE CENTRALIZAÇÃO

A Carreira Docente de 2016 representa uma escolha política de unificar o reconhecimento profissional, estabelecendo pisos nacionais e buscando reverter a desregulação da oferta formativa e das condições laborais anteriores [84][88].

Avanços concretos:

Remuneração: Houve um aumento salarial real de 13% entre 2016 e 2022, elevando o piso da profissão [87].

Universalização: Expansão progressiva para o setor particular subvencionado, alcançando 53,8% da dotação docente deste setor em 2022 [87][88].

Qualidade da formação: A regulação da formação inicial logrou que 98% dos programas de pedagogia estivessem acreditados em 2023 [87].

Falhas estruturais persistentes:

Rotatividade e abandono: Persistem altas

taxas de saída, com cerca de 20% dos docentes abandonando o sistema nos primeiros 5 anos, exacerbado em contextos de vulnerabilidade [85][88].

Mentoria inoperante: O sistema de indução apresenta falhas graves de cobertura, atingindo apenas 1,48% dos docentes elegíveis em 2022. Existe uma ineficiência no uso de recursos, visto que cerca de 86% dos mentores habilitados pelo Estado nunca exerceram a função [88][87].

Resultados de aprendizagem: Evidências preliminares não demonstram efeitos significativos do sistema nos resultados de aprendizagem dos estudantes (SIMCE) [87].

Estagnação na progressão: Embora varie por nível, uma grande proporção de docentes permanece nos tramos iniciais ou de acesso (especialmente em educação parvularia, onde chega a 73%), limitando o acesso aos incentivos salariais completos [88].

Crise de atratividade: A matrícula em pedagogia caiu 38,8% entre 2012 e 2022. O aumento nos

puntes de ingresso foi marginal (5,2%), indicando que a reforma ainda não atraiu massivamente estudantes de alto desempenho [88][87].

Sobrecarga laboral: O aumento das horas não letivas não se concretizou na prática para a maioria; apenas 36% dos docentes do sistema escolar declaram ter efetivamente a proporção legal de 35% de tempo não letivo [88].

Desafios estruturais permanecem não resolvidos: como expandir mentoria de 1,5% para 20-25% (padrão OCDE), como equilibrar padronização nacional com flexibilidade para projetos diferenciados, como incorporar liderança pedagógica local sem clientelismo, como corrigir os problemas técnicos nos instrumentos de avaliação (bunching na ECEP), como fazer cumprir a lei das horas não letivas, e fundamentalmente — como demonstrar que a arquitetura criada efetivamente melhora o que acontece nas salas de aula [88].

CAPÍTULO 8:
O SISTEMA
EDUCACIONAL
CHILENO EM 2024:
ESTRUTURA,
ESCOLHAS E
PARADOXOS

Ao observarmos o Chile hoje, não encontramos a provisão privada desregulada característica da década de 1980, tampouco o modelo de provisão estatal predominante na América Latina. O que se consolidou foi um arranjo onde a oferta permanece majoritariamente privada, mas opera sob um forte arcabouço regulatório para elevar padrões e promover equidade. Para o observador brasileiro, o caso é instigante: trata-se de um sistema que regula tanto a diversidade da oferta quanto os mecanismos de admissão, permitindo que as famílias expressem suas preferências. E o que se nota é que, ao exercerem essa escolha, as famílias continuam optando majoritariamente pelo ensino particular subvencionado.

A ARQUITETURA DO
SISTEMA ATUAL

Em 2024, aproximadamente 3,58 milhões de estudantes estão

matriculados no sistema escolar chileno, desde a educação parvularia (pré-escolar) até o ensino médio. A distribuição por tipo de dependência administrativa revela uma persistência surpreendente da estrutura de provisão mista, apesar de uma década de reformas dirigidas explicitamente a fortalecer o setor público.

TABELA 4:Matrícula por tipo de estabelecimento (2024)

Tipo de estabeleci- mento	Matrícula	%	Características principais
Particular Subsidiado	1.940.000	54,1%	Gestão privada sem fins lucrativos; Gratuito (80-85% convertidos); Admissão via SAE
Público - SLEP	400.000	11,2%	Gestão estatal profissionalizada; 26 SLEP operacionais
Público - Municipal (em transição)	890.000	24,8%	Gestão municipal tradicional; Transferência gradual aos SLEP
Administração Delegada	25.000	0,7%	Propriedade estatal, gestão privada; Foco em ensino técnico
FINANCIAMENTO ESTATAL	3.255.000	90,8%	
Particular	330.000	9,2%	Sem financiamento estatal; Admissão autônoma
TOTAL	3.585.000	100%	

Fonte: [94] Mineduc. (2024). Estadísticas de la educación 2024. Santiago: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Um dado chama a atenção: 90,8% dos estudantes chilenos estudam em estabelecimentos financiados pelo Estado, mas apenas 36% estão em escolas de gestão diretamente estatal (municipais e SLEP). A maioria absoluta – 54,1% – frequenta escolas de gestão privada que recebem

financiamento público através do sistema de subsídios. Em termos percentuais, essa distribuição mudou muito pouco desde 2015 (quando era aproximadamente 54% / 37% / 9%), apesar da criação dos SLEP e de investimentos significativos no fortalecimento do setor público.

O CASO ESPECIAL: ADMINISTRACIÓN DELEGADA (SAD)

O modelo de Administração Delegada representa uma exceção institucional de alto desempenho dentro da Educação Média Técnico-Profissional (EMTP) chilena. Estabelecido pelo Decreto Lei N.º 3.166 de 1980, este regime opera como um híbrido público-privado (“charter público”): o Estado mantém a propriedade da infraestrutura e financia a operação, mas delega a gestão pedagógica e administrativa a corporações privadas sem fins lucrativos (majoritariamente grêmios empresariais e universidades) por meio de convênios de 5 anos renováveis com base em desempenho [111]. Embora representem menos de 1% do total de escolas do país [112] e abrange cerca de 70 colégios, estes

estabelecimentos se inserem em um subsistema EMTP que, como um todo, atende a uma população com índice médio de vulnerabilidade de 94%, superior aos 76% do restante do sistema [113], conseguindo reverter expectativas de desempenho.

A principal distinção estrutural do SAD é a migração da lógica de voucher (pagamento por assistência do aluno) para um modelo de financiamento basal (pagamento por convênio global) [111]. Isso gera estabilidade financeira e permite um planejamento de longo prazo que sempre foi raro no setor municipal.

TABELA 5: Comparação de indicadores de eficiência da gestão de escolas técnico-profissionais, segundo a modalidade de gestão [111] [112].

Indicador de gestão	Colégios SAD	Privado subsidiado	Características principais
Planejamento anual	99% utilizam metas mensuráveis	77%	Foco orientado a resultados concretos.
Planejamento estratégico	94% possuem planos de médio prazo	62%	Visão de futuro além do ano letivo corrente.
Condições para trabalho em rede (sostenedor com mais de um liceu)	94%	44,8%	Maior probabilidade de atuar em redes de colaboração entre escolas.
Equilíbrio financeiro	53% reportam receitas = custos	16%	Maior saúde financeira e capacidade de investimento.

Ao controlar as variáveis de contexto (vulnerabilidade, tamanho da escola, desempenho prévio), os liceus SAD demonstram superioridade estatística em indicadores cruciais de transição para a vida adulta e o mercado de trabalho [111]. A média de titulação entre 2015 e 2021 foi de 81% para os liceus SAD. Isso representa uma vantagem robusta sobre

outras dependências administrativas, mesmo durante crises como a pandemia de 2020–2021 [113]:

- +13 pontos percentuais acima dos Serviços Locais de Educação Pública (SLEP)
- +10 pontos percentuais acima dos liceus municipais

Utilizando a metodologia de Propensity Score Matching para comparar escolas “gêmeas”, os alunos do SAD superam seus pares. No SIMCE de Matemática (2.º ano médio), a pontuação média é de 244 pontos, contra 236 pontos nos estabelecimentos técnico-profissionais subvencionados equivalentes [111]. Como consequência, e contrariando a visão de que o ensino técnico é terminal, os liceus SAD funcionam como trampolim para o ensino superior [113]:

- 66% dos egressos ingressam na educação superior (vs. 60% nos liceus EMTP municipais e 57% nos EMTP dos SLEP).
- 49% destes alunos optam por Institutos Profissionais (IP), a taxa mais alta do sistema, garantindo continuidade na formação técnica de nível superior.

A eficácia do modelo não reside apenas no dinheiro, mas na natureza do gestor. Uma parcela significativa dos liceus é gerida por grêmios empresariais e outra por universidades, o que favorece transferência de know-how de gestão, redes de contato e reputação [112].

Vínculos com empresas:

os liceus SAD possuem, em média, 58 convênios formais com empresas, contra 39 no setor subvencionado técnico-profissional [111], facilitando estágios, formação dual e inserção laboral.

Articulação acadêmica:

78% dos liceus SAD possuem convênios ativos de articulação com o ensino superior (reconhecimento de créditos), comparado a 46% dos liceus municipais EMTP e 39% dos EMTP administrados pelos SLEP [113].

AS CINCO TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS (2015-2024)

Nos últimos dez anos, quatro mudanças legislativas redefiniram as regras operacionais do

sistema, transformando-o de um quasi-mercado em um sistema híbrido fortemente regulado.

1. GRATUIDADE UNIVERSAL

A Lei de Inclusão (Nº 20.845, 2015) estabeleceu a eliminação progressiva do copagamento nas escolas particulares subsidiadas. Dados recentes (2023-2024) indicam que o processo avançou, mas com ritmos distintos entre os diferentes segmentos. Enquanto a maioria dos estabelecimentos de menor custo transitou para a gratuidade, cerca de 34% das escolas que possuíam copagamento em 2015 ainda mantêm esse regime [95].

Essa persistência concentra-se nos estabelecimentos que possuíam copagos mais elevados (acima de 45 mil pesos). Para este grupo, a lei prevê cronogramas estendidos de transição, atrelados ao aumento real das subvenciones estatais, o que dilata o prazo para a gratuidade total. No entanto, observa-se também uma reação de mercado neste segmento: cerca de 25% dessas escolas de alto custo optaram por converter-se em particulares pagas, saindo do sistema

subsidiado.

Assim, embora a reforma tenha removido a barreira econômica explícita em grande parte da rede, análises recentes sugerem que o impacto na redução da segregação socioeconômica tem sido limitado (ou nulo), indicando que fatores como preferências familiares, segregação residencial e barreiras informacionais continuam a desempenhar um papel relevante na distribuição dos alunos [95] [97].

2. FIM DA SELEÇÃO DISCRIMINATÓRIA

A mesma Lei de Inclusão proibiu processos de seleção baseados em desempenho acadêmico, situação socioeconômica ou crenças religiosas nas escolas que recebem subsídio estatal. Em seu lugar, implementou-se o Sistema de Admisión Escolar (SAE), um algoritmo centralizado que opera de forma análoga aos sistemas de matching universitário.

Em 2024, o SAE cobre 91% dos estudantes chilenos – todos aqueles em escolas públicas e particulares subsidiadas. Apenas os 9% em escolas totalmente privadas (particulares pagas) ficam fora do sistema.

Quando há mais candidatos que vagas, o algoritmo aplica critérios de prioridade (irmãos já matriculados, filhos de funcionários, ex-alunos) e, em última instância, realiza sorteio aleatório para desempate. Aproximadamente 20-30 estabelecimentos em todo o país (liceus artísticos, científicos de excelência, esportivos) mantêm alguma forma de seleção por aptidão específica em até 30% de suas vagas, sob autorização expressa do Mineduc.

Embora o SAE tenha reduzido a segregação comparado ao período pré-2016, estudos mostram que segregação de facto persiste através de mecanismos menos visíveis: segregação residencial (escolas subsidiadas em bairros de classe média continuam atraindo famílias educadas por localização), capital informacional diferenciado entre famílias (famílias educadas “jogam melhor” o SAE, pesquisando escolas e postulando estrategicamente), e auto-segregação, onde famílias de classe média evitam escolas percebidas como recebendo muitos alunos vulneráveis [98][97].

3. PROIBIÇÃO DO LUCRO

A Lei de Inclusão estabeleceu que todas as escolas particulares subsidiadas devem ser personas jurídicas sin fines de lucro – fundações ou corporações educacionais. Nenhuma pode distribuir excedentes financeiros a proprietários ou acionistas [98]. Esta transformação foi massiva em termos administrativos: mais de 3.000 estabelecimentos converteram sua estrutura jurídica entre 2015 e 2017 [99]. Seu impacto pedagógico, no entanto, permanece menos claro. Não há evidência robusta de que a proibição do lucro tenha melhorado resultados de aprendizagem ou alterado práticas dentro da sala de aula de forma substantiva [95].

4. CARRERA DOCENTE: PROFISSIONALIZAÇÃO E FLEXIBILIDADE

A criação da Carrera Docente (Lei Nº 20.903, 2016) tentou resolver uma tensão política aparentemente impossível: como profissionalizar o magistério, melhorar salários e criar padrões de qualidade comuns sem destruir a flexibilidade de contratação que o setor

subsidiado valorizava – e que, ironicamente, o próprio setor público municipal também dependia [84][100].

A solução chilena foi criar um sistema de certificação nacional que se aplica a todos os professores em escolas financiadas pelo Estado (públicas e subsidiadas), mas que preserva regimes laborais diferentes entre os dois setores. A Carrera estabelece progressão em cinco níveis de desenvolvimento profissional (Inicial → Temprano → Avanzado → Experto I → Experto II) baseada em avaliação de desempenho e experiência [101], com aumentos salariais significativos entre níveis. Um professor Experto II ganha aproximadamente 60-70% mais que um professor Inicial com mesma carga horária (considerando apenas o bônus salarial associado ao seu “tramo” na carreira).

No âmbito do desenvolvimento profissional, os docentes do sistema subvencionado são avaliados periodicamente pelo Sistema de Reconhecimento, processo que combina um portfólio de práticas pedagógicas (incluindo a gravação de aulas) e exames de conhecimento disciplinar e didático [101]. A legislação

vigente destina entre 30% e 35% da jornada contratual para atividades não letivas — como planejamento, correção e trabalho colaborativo —, aproximando os parâmetros chilenos aos da OCDE [5]. Além disso, como garantia de qualidade na formação inicial, desde 2017 o ingresso no sistema é restrito a graduados de cursos de Pedagogia devidamente acreditados.

A complexidade dos regimes laborais: Aqui está um aspecto crucial frequentemente mal compreendido. A Carrera Docente não unificou os regimes de contratação. No setor público, existem duas modalidades de contratação: professores de planta (titulares, regidos pelo Estatuto Administrativo, com estabilidade quase absoluta e rigidez administrativa bastante alta) e professores contrata (contratados anualmente, também sob Estatuto mas com contratos de prazo determinado renováveis, oferecendo moderada flexibilidade). No setor subsidiado, todos os professores são regidos pelo Código do Trabalho (legislação trabalhista privada), que permite flexibilidade de contratação e demissão mediante indenização.

TABELA 6: Modalidades de vínculo laboral previstas na Carreira Docente

Aspecto	Público - Planta	Público - Contrata	Subsidiado
Marco legal	Estatuto Administrativo	Estatuto Administrativo	Código do Trabalho
Tipo de contrato	Indefinido (titular)	Prazo determinado (anual)	Indefinido ou determinado
Estabilidade	Quase absoluta	Moderada (renovação anual)	Baixa (demissão com indenização)
Progressão Carrera	Sim	Sim	Sim
Avaliação Reconocimiento	Sim	Sim	Sim
% no setor público	~60-65%	~35-40%	n/a

Fonte: Elaboração própria baseada em [82]

Esta estrutura tripartite tem implicações importantes. Diretores de escolas públicas frequentemente dependem de professores a contrata para obter alguma margem de manobra na gestão de recursos humanos, pois os docentes

de planta são praticamente inamovíveis, salvo por causais excepcionais e com procedimentos complexos. A Carrera Docente não alterou essa arquitetura institucional: o regime jurídico do vínculo permaneceu intacto.

No setor particular subvencionado, a flexibilidade contratual é maior: os sostenedores podem não renovar contratos de docentes com desempenho insuficiente, embora enfrentem custos de indenização mais elevados e maior supervisão laboral. Essa dualidade – ou, mais precisamente, a tripartição entre docentes de planta, contrata e contratos regidos pelo Código del Trabajo – ajuda a entender por que, em termos institucionais, os sostenedores do setor particular subvencionado dispõem de maior margem de manobra na gestão de pessoas do que diretores de SLEP, ainda que ambos operem sob o mesmo marco avaliativo da Carrera Docente [102][103][104].

Os resultados da Carrera Docente após oito anos de implementação são mistos. Houve um aumento salarial real significativo, estimado em média em 30% para os professores que ingressam no sistema[105], acompanhado de uma maior seletividade: as

exigências de admissão elevaram as pontuações de entrada (PSU/PAES), embora o número total de matrículas tenha sofrido uma queda acentuada, chegando a reduzir-se em 70% nas universidades privadas entre 2018 e 2022 [105].

Avaliação foi profissionalizada através do Sistema de Reconocimiento, que centralizou instrumentos como o Portfólio e a prova de conhecimentos específicos, no contexto das novas exigências de desenvolvimento profissional. Contudo, persistem desafios estruturais: a rigidez do setor público limita a capacidade dos diretores de oferecer incentivos salariais diferenciados para atrair docentes a zonas vulneráveis além das definições legais. Em contraste, o setor particular subvencionado mantém a flexibilidade do direito privado para negociar remunerações e condições contratuais, muitas vezes viabilizadas pela persistência do copago em parte da rede, perpetuando disparidades salariais [62].

5. A NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA (DESMUNICIPALIZAÇÃO)

A criação do Sistema de Educação Pública no Chile, instituído pela Lei 21.040 de 2017, surgiu como uma resposta institucional à combinação de uma queda sustentada na matrícula municipal e aos questionamentos sobre a capacidade de gestão dos governos locais. Dados indicam que, em 2023, a matrícula em estabelecimentos estatais representava cerca de 36% do total, uma redução de 15 pontos percentuais em relação a 2004, refletindo a migração de aproximadamente 594.000 estudantes do setor municipal entre 2004 e 2016 [67]. Para enfrentar esse cenário, foram criados os Serviços Locais de Educação Pública (SLEP), órgãos descentralizados territorial e funcionalmente, coordenados pela Dirección de Educación Pública (DEP), com o objetivo de especializar a gestão educativa em 70 territórios [67].

Contudo, a implementação da reforma revelou desafios operacionais significativos. O cronograma original sofreu alterações, como o decreto presidencial de

novembro de 2022 que reescalou a instalação dos serviços. Até 2024, embora existissem 38 SLEP constituídos, apenas 15 administravam efetivamente o serviço educacional, abrangendo 1.047 estabelecimentos e cerca de 241.000 alunos — menos de um terço do universo projetado inicialmente [106] [67].

Um dos pontos críticos identificados na literatura é a tensão entre a centralização administrativa e a capacidade de resposta a problemas locais. A crise no SLEP de Atacama em 2023, que resultou em uma paralisação prolongada afetando 30 mil estudantes, ilustra como falhas na infraestrutura e na gestão administrativa podem ser exacerbadas pela burocracia centralizada [67]. Além disso, a transição expôs a heterogeneidade da gestão municipal anterior: enquanto muitos municípios apresentavam déficits de gestão e financeiros, outros geriam suas redes de forma eficaz.

Estudos sobre “descentralização assimétrica” sugerem que modelos institucionais poderiam ter considerado essas disparidades, permitindo que jurisdições com bom desempenho mantivessem certas funções.

No caso chileno, embora o Decreto 321 de 2018 tenha estabelecido critérios para adiar o traspasse (mas não interrompê-lo), a análise dos dados mostra que, de 152 comunas com qualidade adequada, apenas 45 cumprem simultaneamente todos os requisitos de qualidade, matrícula e sanidade financeira para reter o serviço, indicando uma rigidez no desenho da política que desconsiderou capacidades locais instaladas em municípios diversos, como Las Condes, Zapallar, Quintero e Pucón [107].

Adicionalmente, a mudança do regime jurídico da gestão escolar teve impactos na autonomia administrativa. No modelo anterior, os municípios podiam administrar a educação por meio de Departamentos de Administração da Educação Municipal (DAEM) ou de corporações municipais de direito privado [108]. Estas últimas dispunham, em geral, de maior flexibilidade contratual e de uma gestão mais autônoma de recursos e decisões do que os departamentos inseridos na estrutura municipal [109]. Com a migração para os SLEP, a gestão da educação pública passou a ser exercida por serviços públicos submetidos simultaneamente ao

regime de subsídios e às regras da administração financeira do Estado. O Conselho de Avaliação do Sistema de Educação Pública (2025) identifica uma “dupla natureza jurídica” no esquema de financiamento dos SLEP, que, embora atuem como sostenedores educacionais, estão sujeitos às estritas regras da administração financeira do Estado, o que gera disfuncionalidades operativas [110].

Essa nova configuração é percebida pelos atores escolares como um aumento na complexidade burocrática. Pesquisas indicam que cerca de 60% dos diretores não percebem um aumento de autonomia com a nova institucionalidade, relatando dificuldades específicas na gestão de pessoas, como a contratação ágil de substitutos, em contraste com a flexibilidade observada nos regimes anteriores [75].

O VEREDITO DAS FAMÍLIAS: PREFERÊNCIAS E ESCOLHAS APÓS A INTRODUÇÃO DAS REFORMAS

A implementação do Sistema de Admissão Escolar (SAE) no Chile

introduziu um mecanismo centralizado, transparente e auditável de alocação de vagas, substituindo práticas históricas de seleção por desempenho, entrevistas e barreiras econômicas. Nesse novo arranjo, torna-se possível observar as “preferências reveladas” das famílias, uma vez que os filtros de acesso direto foram removidos. Contudo, os dados indicam um padrão de escolha que desafia a expectativa de que a eliminação de barreiras fortaleceria automaticamente a demanda pela educação estatal.

O PANORAMA DAS PREFERÊNCIAS

A análise dos processos de admissão mais recentes, incluindo os dados de 2023 para o ano letivo de 2024, demonstra uma assimetria persistente na demanda entre os tipos de dependência administrativa. A preferência pelo setor particular subsidiado não é apenas majoritária, mas tem se consolidado como uma tendência robusta em todas as regiões do país.

TABELA 7: Indicadores-chave do processo de admissão (dados 2023-2024)

Indicador	Valor	Interpretação
1ª referência por subsidiadas	70,1%	Sete em cada dez famílias escolhem uma escola particular subsidiada como primeira opção, um máximo histórico [114].
Postulação exclusiva	39%	Quase 40% dos postulantes candidatam-se exclusivamente a escolas subsidiadas, rejeitando ativamente o setor público em suas listas [114]
Capacidade ociosa pública	~25,6%	Após a etapa regular, mais de um quarto das vagas municipais/SLEP permanecem desocupadas, comparado a apenas 12,3% no setor subsidiado [114].
Excesso de demanda em subsidiadas	191 comunas	Em 55,4% das comunas, as escolas subsidiadas recebem mais postulantes do que o número de vagas disponíveis [114].
Eficiência de alocação	49% - 53%	Cerca de metade dos postulantes consegue sua primeira preferência na etapa regular, embora esse número suba para 71% considerando todas as preferências [115][116].

Essa preferência não é homogênea apenas em zonas urbanas; em 50 comunas do país, mais de 80% das primeiras preferências são dirigidas ao setor subvencionado. Mesmo entre estudantes classificados como prioritários (vulneráveis), 61% posicionaram um estabelecimento subvencionado como primeira opção em processos anteriores.

O PARADOXO ACADÊMICO E A PERCEPÇÃO DE QUALIDADE

Existe um consenso na literatura de que, ao controlar rigorosamente pelo nível socioeconômico, as diferenças de resultados acadêmicos (SIMCE/PAES) entre escolas públicas e subvencionadas diminuem drasticamente ou desaparecem. No entanto, as famílias continuam a preferir massivamente o setor privado subvencionado.

Estudos econométricos recentes sugerem que essa escolha não é motivada apenas pela natureza jurídica da escola (“ser privada”), mas por atributos específicos que essas escolas frequentemente detêm. As famílias valorizam positivamente o

desempenho acadêmico e um bom clima escolar, enquanto penalizam escolas com altas taxas de alunos prioritários ou estrangeiros [117].

POR QUE AS FAMÍLIAS PREFEREM AS SUBSIDIADAS?

A síntese das evidências quantitativas e qualitativas aponta para três macro-dimensões que explicam o comportamento das famílias no sistema atual.

Continuidade do serviço e gestão institucional	Identidade, valores e clima escolar	Composição de pares e segregação
A previsibilidade do funcionamento escolar emergiu como um fator decisivo, especialmente no contexto pós-pandemia.	Pesquisas de opinião indicam uma forte demanda por alinhamento entre os valores da família e o projeto educativo da escola.	Uma dimensão mais sensível revelada pelos dados é a preferência por determinados perfis de colegas.
Efeito abertura: Durante a crise sanitária, estabelecimentos que mantiveram maior proporção de dias abertos aumentaram sua atratividade no SAE entre 2,9% e 3,7% [118].	Afinidade com o projeto: Cerca de 77% dos apoderados concordam que o sistema deveria considerar a afinidade com o projeto educativo (religioso, valórico ou pedagógico) como critério de admissão [119].	Fuga da vulnerabilidade: Modelos apontam uma valoração negativa por escolas com altas taxas de alunos prioritários e imigrantes [117]. Isso sugere que mecanismos de busca por pares socioeconomicamente similares continuam operando.
Impacto econômico: Para famílias onde os responsáveis trabalham, interrupções no serviço escolar (como greves, mais frequentes no setor municipal) impõem custos diretos de cuidado e perda de renda. A gestão do setor subvencionado é percebida como mais estável e contínua.	Disciplina e convivência: O clima escolar é um atributo altamente valorizado. Famílias tendem a associar o setor subvencionado a regulamentos de convivência mais estruturados e seguros, o que se reflete na modelagem das preferências [117].	Redes e reputação: Em muitas comunas, as escolas subvencionadas possuem marcas institucionais consolidadas e redes de ex-alunos, gerando uma inércia positiva de confiança que o setor público, com exceção dos Liceos Bicentenario, muitas vezes não consegue replicar.

O sistema de admissão chileno revela uma realidade complexa. Por um lado, o SAE é tecnicamente eficiente em alocar a maioria dos estudantes e eliminar a discriminação arbitrária na entrada [116]. Por outro, ele expõe uma crise de atratividade da educação pública regular.

A insatisfação de parte das famílias com o sistema — onde cerca de 7% ficam sem designação na etapa regular e outros rejeitam a vaga atribuída — não decorre necessariamente de falhas no algoritmo, mas da escassez de uma oferta educativa que as famílias considerem atraente [117]. A evidência dos Liceos de Alta Exigencia ou Bicentenario, que são massivamente sobredemandados, prova que quando o Estado oferece projetos com identidade clara e qualidade percebida, as famílias respondem positivamente, independentemente da dependência administrativa [116].

HIPERATIVIDADE LEGISLATIVA, RESULTADOS MODESTOS: O PARADOXO DA DÉCADA REFORMISTA

Entre 2015 e 2024, o Chile implementou um volume extraordinário de reformas educacionais: Lei de Inclusão (gratuidade, fim da seleção, proibição de lucro), Carrera Docente (profissionalização salarial e avaliativa), Nueva Educación Pública (criação dos SLEP), novo currículo nacional baseado em competências. A pergunta crítica, no entanto, é: funcionou? As

crianças chilenas estão aprendendo mais e melhor? O sistema tornou-se mais equitativo? A qualidade melhorou?

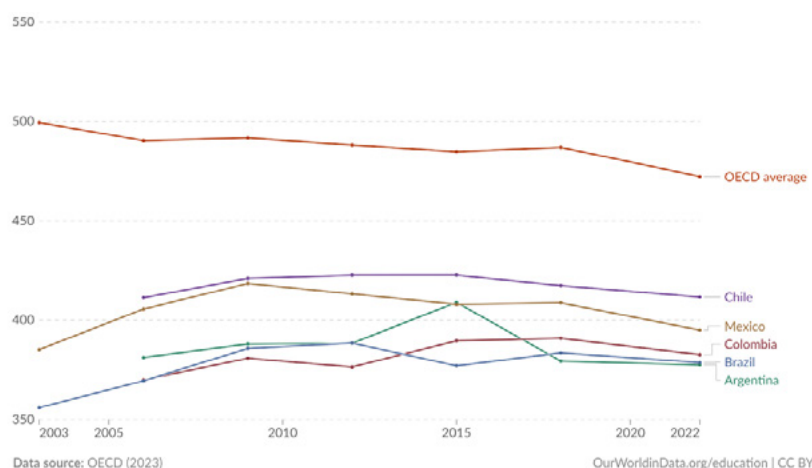
A resposta, baseada em evidências de avaliações nacionais e internacionais, é desconfortável: não houve melhoria sistêmica mensurável.

RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

O Chile mantém-se consistentemente como o melhor desempenho da América Latina no PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE. Em 2022, pontuou 448 em Leitura, 412 em Matemática, e 444 em Ciências — significativamente acima de países como Brasil, México, Colômbia ou Argentina [120]. Mas essa liderança regional esconde uma estagnação absoluta quando comparado à média OCDE e, mais preocupante ainda, uma queda em termos absolutos na última década.

A evolução do Chile no PISA em Matemática mostra tendência clara de deterioração: 423 pontos em 2012, 417 pontos em 2018 (queda de 6 pontos), e 412 pontos em 2022 (queda adicional de 5 pontos), totalizando perda de 11 pontos no período [120].

FIGURA 5: PISA (2003–2022): desempenho médio em matemática aos 15 anos — Chile e América Latina vs. média da OCDE



Em Leitura, o padrão é ligeiramente diferente mas igualmente preocupante: partindo de 441 pontos em 2012, o Chile alcançou 459 pontos em 2015 (ganho significativo de 18 pontos), mas desde então entrou em tendência descendente — 452 pontos em 2018 (queda de 7 pontos) e 448 pontos em 2022 (queda adicional de 4 pontos) [120].

FIGURA 6: PISA (2003–2022): desempenho médio em leitura aos 15 anos — Chile e América Latina vs. média da OCDE



Quando comparado à média OCDE (Leitura: 476, Matemática: 472, Ciências: 485 em 2022), o Chile está 20-60 pontos abaixo – uma distância que equivale a aproximadamente 1,5 a 2 anos de escolaridade [120]. E essa brecha não diminuiu nas últimas três medições. Parte dessa queda é atribuível à pandemia de COVID-19 (2020-2021), que afetou todos os países. No entanto, os dados do SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de 2024 mostram um cenário misto, dependendo do nível escolar [121].

No II Médio em Leitura, o Chile pontuou 249 pontos em 2018, caiu para 243 pontos em 2022 no pós-pandemia, e recuperou-se para 249 pontos em 2024. A interpretação direta dos dados é que, em 2024, os resultados retornaram exatamente ao nível de 2018, indicando uma estabilidade em relação ao período pré-pandemia, mas sem superá-lo [121].

Em Matemática II Médio, a situação exige atenção. O país pontuou 264 pontos em 2018, caiu para 252 pontos em 2022, e recuperou-se parcialmente para 259 pontos em 2024. Esta recuperação, embora existente, é incompleta: os 259 pontos de 2024 ainda estão 5 pontos abaixo do patamar de 2018 [121].

Já no 4º Básico (anos iniciais do ensino fundamental), o panorama é positivo. Em Leitura, houve um aumento significativo para 278 pontos em 2024, a média mais elevada de toda a série histórica e superando os 271 pontos de 2018. Em Matemática, a pontuação subiu para 264 pontos em 2024, superando também os 260 pontos de 2018, o que consolida uma tendência de alta e recuperação total da queda durante a

pandemia neste nível [121].

BRECHAS SOCIOECONÔMICAS: PERSISTÊNCIA DA DESIGUALDADE

Um ponto crítico da avaliação é a persistência das desigualdades entre grupos socioeconômicos, que seguem resistentes às reformas.

No SIMCE 2º Médio de Matemática, a brecha entre os grupos Alto e Baixo permanece alarmante, alcançando 94 pontos em 2024. Embora tenha havido uma leve redução estatística em relação aos 102 pontos de 2018 (330 vs. 228), os resultados são oficialmente descritos como estáveis, indicando que a desigualdade estrutural não foi superada. Em Leitura, observa-se um padrão semelhante: a brecha chegou a 59 pontos em 2024 (287 vs. 228), uma diminuição em relação a 2018 explicada sobretudo pela queda das pontuações no grupo socioeconômico mais alto, e não por um avanço consistente entre os mais vulneráveis [121].

Contudo, é no ensino fundamental que as reformas parecem demonstrar algum efeito

ou resiliência distinta. No 4º Básico, registrou-se uma redução das brechas: em Matemática, a diferença entre os grupos extremos caiu para seu menor valor (49 pontos), com os grupos Baixo e Médio-Baixo recuperando mais rapidamente as perdas da pandemia [121].

Para os defensores das reformas, o cenário é ambivalente: a Lei de Inclusão e o fim do copago coincidem com uma redução das desigualdades na base (4º Básico), mas enfrentam forte inércia no ensino médio, onde as brechas, embora não tenham se ampliado como se temia no pós-pandemia, continuam em patamares de alta segregação. Esse quadro, no entanto, exige cautela interpretativa. Correlation is not causation: a pandemia afetou desproporcionalmente estudantes vulneráveis em todo o mundo, fenômeno amplamente documentado [122], introduzindo choques externos que dificultam a atribuição direta de efeitos às reformas. Ainda assim, o fato incontornável é que essas mudanças estruturais não foram suficientes para compensar ou mitigar os impactos que ampliaram desigualdades.

POR QUE AS REFORMAS NÃO MELHORARAM OS RESULTADOS?

Primeiro, as reformas atacaram a estrutura do sistema, mas não conseguiram transformar efetivamente o núcleo pedagógico. Embora a “Lei de Inclusão” (2015) tenha eliminado o lucro, o copagamento e a seleção de alunos em escolas subsidiadas pelo Estado, alterando fundamentalmente as regras de admissão e financiamento, ela não modificou diretamente a dinâmica de sala de aula [123]. A arquitetura educacional chilena evoluiu para um modelo híbrido complexo, onde políticas de mercado coexistem com um “Estado avaliador”, mas o desafio central de melhorar a prática pedagógica permanece. A expansão do acesso e a melhoria das condições materiais não foram acompanhadas por uma mudança substancial nas práticas de ensino, que muitas vezes continuam a ser influenciadas por lógicas de mercado e prestação de contas (accountability) em vez de inovação pedagógica [123].

Segundo, a formação e a atração de docentes enfrentam uma crise

de sustentabilidade e seletividade. Apesar da implementação da Lei de Desenvolvimento Profissional Docente (Lei 20.903), que buscou elevar os requisitos de entrada e a qualidade da formação, observou-se uma queda drástica no interesse pela profissão. Entre 2010 e 2019, as matrículas no primeiro ano de cursos de Pedagogia caíram 44,7%, e o número de titulados diminuiu 18,5% [124]. Além disso, embora novos critérios de seleção (como pontuação na PSU e ranking de notas) tenham sido introduzidos para garantir melhores candidatos, a maioria dos matriculados (cerca de 95% em 2019) ainda ingressa via PSU, um instrumento com conhecido viés socioeconômico, em vez de critérios que valorizem o desempenho escolar prévio ou talento pedagógico, o que ameaça a futura disponibilidade e qualidade da força docente [124].

Terceiro, a gestão do tempo instrucional continua sendo um desafio, onde “mais tempo” não se traduziu automaticamente em “melhor aprendizagem”. A introdução de políticas de ampliação da jornada escolar aumentou a carga horária em cerca de 30% nas escolas financiadas pelo Estado [125]. No entanto, estudos indicam

que a organização do tempo escolar na América Latina, incluindo o Chile, permanece rígida e mecânica, respondendo a modelos do século XIX [126]. Embora existam cerca de 180 dias letivos oficiais, o tempo efetivo de instrução é frequentemente reduzido por fatores externos como greves e licenças, afetando desproporcionalmente os alunos mais pobres [126]. Ademais, a extensão da jornada escolar muitas vezes resultou em “mais do mesmo”, com o tempo adicional sendo usado para reforço de matérias tradicionais em vez de inovação pedagógica, limitando o impacto potencial das reformas nos resultados de aprendizagem [127].

Quarto, o foco excessivo em regulação, marketing e accountability desviou o foco do apoio pedagógico direto. O modelo de governança escolar chileno pressiona diretores a cumprirem metas de matrícula e resultados em testes padronizados (como o SIMCE) sob ameaça de sanções ou fechamento de escolas. Pesquisas mostram que diretores de escolas públicas chegam a gastar, em média, 24% de seu tempo em atividades de marketing para atrair alunos e garantir financiamento, desenvolvendo um “eu

empreendedor” em detrimento da liderança instrucional [128]. Além disso, o sistema de apoio técnico às escolas (ATE) baseia-se na contratação de consultorias privadas via mercado, uma estratégia que se mostrou fragmentada e incapaz de gerar colaboração em rede para a melhoria escolar [123].

EXCEÇÕES QUE INDICAM POSSIBILIDADES

Em meio à estagnação geral, dois pontos de luz merecem destaque por demonstrarem que melhoria é possível quando condições específicas se alinham.

A implementação dos Serviços Locais de Educação Pública (SLEP) revela uma trajetória de recuperação de aprendizagens, especialmente nos serviços mais consolidados. O relatório de acompanhamento de 2024 indica que, em termos de gestão pedagógica, os SLEP em regime (coortes 2018 e 2019) mostram melhorias consistentes nos resultados do SIMCE, superando inclusive as variações do setor municipal em Matemática no 2º Médio e recuperando os

níveis pré-pandemia [110]. Especificamente, a coorte 2019 registrou uma alta acumulada significativa em Leitura no 2º Médio [110]. Esses avanços sugerem que o acompanhamento técnico-pedagógico estruturado, via Unidades de Apoio Técnico-Pedagógico (UATP), e a gestão especializada podem gerar frutos quando consolidados.

Contudo, a expansão do sistema enfrenta desafios estruturais complexos. Em 2024, operavam 15 SLEP em regime e 21 estavam em etapa de instalação, administrando uma matrícula de 224.862 estudantes em 830 estabelecimentos e 174 jardins de infância [110] - cenário que evoluiu para apenas 26 serviços operacionais em julho de 2025, evidenciando a lentidão na instalação total. A gestão enfrenta dificuldades herdadas da administração municipal, como a sobredotação de pessoal e o traspasse de estabelecimentos com dívidas previdenciárias e infraestrutura crítica [110]. Além disso, a rigidez na execução orçamentária e a falta de sistemas unificados de informação continuam a gerar tensões administrativas que dificultam a resposta oportuna às necessidades

das escolas [110][130]. O desafio de escalar o modelo persiste, especialmente considerando que serviços mais recentes têm enfrentado maiores dificuldades em replicar os ganhos das coortes pioneiras.

Os Liceos Bicentenario de Excelência (LBE) representam uma política que evoluiu significativamente desde sua criação em 2010. Historicamente, os estabelecimentos das primeiras coortes (2010-2011) mostraram efeitos positivos entre 0,20 e 0,30 desvios-padrão no SIMCE, além de aumentarem em cerca de 10 pontos percentuais a probabilidade de seus alunos obterem pontuações acima de 500 na prova de admissão universitária [129]. No entanto, o programa não é homogêneo: enquanto a primeira etapa focou em liceus Humanista-Científicos e na alta exigência acadêmica, as convocatórias a partir de 2018 voltaram-se massivamente para a Educação Técnico-Profissional e para a melhoria de processos, com um perfil de estudantes mais vulnerável e de menor rendimento inicial [129].

Diferente de um aumento no voucher regular, o financiamento

ocorre via convênios de desempenho para projetos específicos (infraestrutura e fortalecimento educativo), cujos montantes diminuíram drasticamente ao longo do tempo: de um teto de 1.000 milhões de pesos para novos liceus em 2010, para cerca de 50 milhões em 2020 [129]. O apoio técnico-pedagógico, que inclui materiais e avaliações, é fornecido pela Secretaria Técnica do Programa do Ministério da Educação, mas tem perdido força e sistematicidade nos últimos anos [129]. Atualmente, a proibição da seleção de alunos (via Lei de Inclusão) gerou tensões na identidade destes liceus, onde a comunidade escolar percebe desafios para manter o ethos de excelência e disciplina num contexto de maior diversidade acadêmica e comportamental [129].

Issso demonstra empiricamente que quando o setor público profissionaliza a gestão através de seleção meritocrática, oferece apoio pedagógico concreto e contínuo (não apenas supervisão ou fiscalização), estabelece expectativas acadêmicas claras e altas, e fornece recursos adicionais focalizados em projetos específicos, os resultados melhoram substantivamente. Mas

replicar e sustentar esses modelos em escala nacional — nos milhares de estabelecimentos municipais e SLEP dispersos pelo país, muitos em contextos de extrema vulnerabilidade e isolamento geográfico, com as dificuldades herdadas de gestão municipal e a redução de recursos ao longo do tempo — é o desafio que o Chile ainda não resolveu, e que nenhuma das reformas estruturais da última década endereçou completamente.

CONCLUSÃO: UM SISTEMA HÍBRIDO EM BUSCA DE EFETIVIDADE

Após uma década de reformas profundas, o Chile construiu um sistema híbrido estruturalmente único: 90,8% dos alunos estudam gratuitamente em escolas financiadas pelo Estado, mas 54% permanecem em gestão privada sem fins lucrativos. A escolha familiar existe e é exercida ativamente (91% dos estudantes em estabelecimentos que participam do SAE), embora seja fortemente regulada através de algoritmo centralizado que impede seleção discriminatória. A Carrera Docente criou padrões nacionais de certificação profissional e

progressão salarial, contudo preservou a dualidade de regimes laborais que mantém diferenças de flexibilidade entre setores.

O que foi alcançado estruturalmente é substantivo: gratuidade universal para 90% dos estudantes (barreira econômica de acesso eliminada), admissão equitativa para 91% via SAE (seleção por mérito acadêmico ou condição socioeconômica proibida), profissionalização docente com aumentos salariais significativos, diversidade de projetos educativos garantida (laicos, católicos, evangélicos), e escolha familiar sustentada como princípio estruturante do sistema.

A proibição do lucro no setor subsidiado, frequentemente apresentada como conquista, merece escrutínio. Por um lado, a medida respondeu a escândalos reais de desvio de recursos públicos. Por outro, eliminou um dos principais incentivos para que empreendedores educacionais bem-sucedidos expandissem suas redes — problema que se soma à ausência de mecanismos para que gestores com bons resultados assumam escolas de baixo desempenho.

Diferentemente de sistemas charter maduros, onde redes eficazes são incentivadas a crescer e eventualmente absorver escolas fracassadas, o modelo chileno pós-reforma carece de caminhos institucionais para escalar o que funciona. Os recursos disponíveis via subvenção cobrem operação, não expansão. O resultado é um sistema que consegue impedir a extração de valor, mas não necessariamente promover a disseminação de práticas exitosas.

O que permanece problemático contradiz narrativas otimistas: resultados de aprendizagem que não avançaram na velocidade esperada (PISA 2022 mostra estabilidade em relação a 2018, mas declínio ante 2015; SIMCE 2024 registra avanços em 4º básico, enquanto em 6º básico há queda significativa em matemática e estagnação em leitura), brechas socioeconômicas que persistem embora tenham diminuído em algumas etapas, separação residencial que se traduz em segregação escolar por mecanismos sutis, e implementação lenta da Nueva Educación Pública (apenas 26 dos 70 SLEP planejados estão operacionais).

Quanto à avaliação dos resultados de aprendizagem, uma análise justa exige definir o contrafactual. Comparado a Singapura ou Finlândia, o Chile evidentemente não é um caso de sucesso. Mas essa comparação é analiticamente adequada? Quando situado entre seus pares latino-americanos — com os quais compartilha história colonial, desigualdade estrutural, tradições institucionais e restrições fiscais similares —, o Chile lidera consistentemente em todas as métricas desde 2003. Afirmar categoricamente que o sistema chileno “não é exitoso” ignora esse contexto e, paradoxalmente, serve a quem deseja manter o status quo em outros países da região: se nem o Chile, com todas as suas reformas, conseguiu resultados, por que tentar algo diferente?

Há, contudo, uma tensão temporal que a honestidade analítica exige reconhecer. O período de maior avanço chileno no PISA — entre 2000 e 2009, quando o país foi um dos três da OCDE a melhorar mais de 20 pontos em leitura — coincide precisamente com a fase de menor regulação do sistema de vouchers: copagamento permitido, seleção acadêmica

praticada, lucro autorizado, segregação socioeconômica elevada. A partir de 2015, quando as reformas de equidade se intensificaram (Lei de Inclusão, SAE, fim do copago, proibição do lucro, Carreira Docente unificada), os resultados do PISA estagnaram e, em algumas métricas, declinaram.

Correlação não é causalidade, e múltiplos fatores confundem essa análise: a crise de 2008, mudanças demográficas, ampliação do acesso que incorporou populações antes excluídas, efeitos defasados de políticas anteriores. Mas o padrão temporal é suficientemente incômodo para merecer atenção de ambos os campos. Críticos do modelo de vouchers precisam confrontar o fato de que o período de maior melhoria educacional chilena ocorreu sob o regime que mais criticam — com todas as suas desigualdades e mecanismos de segregação. Defensores das reformas de equidade, por sua vez, ainda aguardam que a inclusão de mecanismos corretivos se traduza em ganhos de aprendizagem equivalentes aos da fase anterior. É possível que os benefícios das reformas levem mais tempo para se materializar, ou que o sistema tenha atingido um platô de desempenho, ou que a

regulação tenha afetado incentivos dinâmicos — ou alguma combinação desses fatores. O que parece claro é que tratar o Chile como caso único, ignorando a descontinuidade entre as fases pré e pós-2015, dificulta o aprendizado que a experiência pode oferecer.

A preferência familiar pelo setor subsidiado (70% das primeiras opções no SAE) após eliminação formal de barreiras econômicas e de seleção é um dado que merece reflexão. A interpretação de parte da academia — de que essa escolha refletiria desinformação, manipulação por marketing educacional ou auto-segregação de classe — carrega um viés que subestima a agência das famílias. Pais e mães, com todas as limitações informacionais que qualquer cidadão enfrenta, são os agentes mais diretamente interessados no futuro de seus filhos. Quando milhões de famílias, incluindo as mais vulneráveis, consistentemente optam por escolas de gestão privada mesmo após a gratuidade universal, essa preferência revelada merece ser tratada como sinal legítimo — não como sintoma de falsa consciência a ser corrigida por especialistas.

É possível que essa preferência reflita simultaneamente fatores legítimos (previsibilidade institucional, projetos pedagógicos claros, identidade escolar definida, percepção de maior ordem e disciplina) e fatores problemáticos (composição social de pares, evitação de vulnerabilidade concentrada). Mas a resposta honesta é reconhecer que não sabemos com precisão o peso de cada fator — e que tratar a escolha popular como erro a ser tutelado é, no mínimo, problemático.

O sistema chileno, portanto, é um arranjo estruturalmente viável que sobreviveu a alternâncias políticas profundas, equilibrou princípios aparentemente contraditórios (escolha com equidade, provisão privada com financiamento público, autonomia com accountability), e manteve legitimidade social mesmo atravessando mudanças radicais. A persistência da preferência familiar pelo setor privado subsidiado, longe de ser anomalia a explicar, pode ser evidência de que esse arranjo atende a demandas reais que a administração estatal direta tradicionalmente não conseguiu satisfazer.

Para o debate brasileiro sobre participação privada na educação, a experiência chilena oferece lições. Primeiro, não existem modelos “puros” na prática: o que se observa são arranjos híbridos nos quais diferentes lógicas de regulação se sobrepõem e se reequilibram ao longo do tempo. Segundo, mesmo quando a provisão é majoritariamente não estatal, o Estado permanece central: financia, regula, supervisiona e tenta mitigar efeitos indesejáveis — mas precisa resistir à tentação de regular a ponto de eliminar os diferenciais que tornam a parceria público-privada efetiva.

Terceiro, alterações estruturais, por mais sofisticadas, não garantem melhoria pedagógica. O Chile demonstrou que é possível construir arquitetura regulatória complexa, eliminar barreiras econômicas, criar sistemas de avaliação e profissionalização — e ainda assim não elevar a aprendizagem na velocidade desejada. A qualidade do ensino depende do que acontece dentro da sala de aula: como professores ensinam, quão bem são formados, quanto apoio recebem, e se há consequências reais quando padrões mínimos não são atingidos.

Mas há uma quarta lição, frequentemente ignorada: sistemas que eliminam incentivos para expansão de redes bem-sucedidas, que proíbem mecanismos de diferenciação salarial local, que centralizam toda avaliação docente no Estado, e que tratam a preferência popular como problema a ser corrigido em vez de sinal a ser interpretado — esses sistemas podem estar resolvendo problemas do passado enquanto criam obstáculos para o futuro. O desafio não é apenas evitar os excessos do modelo de mercado dos anos 1980, mas construir um arranjo que permita identificar, reconhecer e escalar o que funciona. Nesse aspecto, o Chile pós-reforma ainda tem caminho a percorrer.

BOX 1: O QUE SIGNIFICA “EQUIDADE” NESTE RELATÓRIO?

Neste relatório, “equidade” é usada no sentido que ganhou centralidade no debate técnico chileno a partir da Lei de Subvención Escolar Preferencial (SEP): a ideia de que desigualdades socioeconômicas geram custos educacionais adicionais e, portanto, exigem correções institucionais — em especial, financiamento diferenciado por vulnerabilidade e mecanismos regulatórios voltados a mitigar exclusões e segregação.

Essa noção tem fundamento teórico ao se aproximar da concepção de igualdade equitativa de oportunidades (fair equality of opportunity) de John Rawls. Em termos rawlsianos, a estrutura institucional deve assegurar que pessoas com talentos e disposição semelhantes tenham chances semelhantes de êxito, sem que a origem social determine suas perspectivas de sucesso [131].

Em termos operacionais, a formulação também é consistente com a definição da OCDE [132] [133], segundo a qual a equidade em educação combina dois

pilares fundamentais:

Fairness (justiça): as circunstâncias pessoais e sociais (como gênero, etnia ou situação socioeconômica) não devem ser obstáculos para o sucesso educacional.

Inclusion (inclusão): a garantia de um padrão mínimo de aprendizagem e competências para todos os estudantes.

Assim, ao longo do texto, “equidade” não significa uniformidade de resultados, mas sim reduzir o quanto as oportunidades (e, em alguma medida, os resultados) dependem da origem socioeconômica, por meio de instrumentos redistributivos e regulatórios que busquem mitigar o peso das circunstâncias de partida na trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

Capítulo 1

- [1] Centro de Estudios MINEDUC, “Análisis de la matrícula escolar 2024” (Santiago: Ministerio de Educación, 2024).
- [2] Gregory Elacqua et al., “The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile,” *International Journal of Educational Development* 34 (2014): 40-53.
- [3] Acción Educar, “Análisis de resultados del Sistema de Admisión Escolar (SAE) 2024” (Santiago, 2024).
- [4] Cristián Cox, “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX,” em *Reformas educacionales en América Latina* (Santiago: PREAL, 2003).
- [5] OECD, *Education in Chile, OECD Reviews of National Policies for Education* (Paris: OECD Publishing, 2017), 45-67.
- [6] Decreto Ley N° 1-3063 de 1980 sobre municipalización de la educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- [7] Ley N° 18.962 (LOCE), Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- [8] Chang-Tai Hsieh e Miguel Urquiola, “The effects of generalized school choice on achievement and stratification,” *Econometrica* 74, no. 6 (2006): 1477-1503.
- [9] Ley N° 19.247 de 1993 que estableció el financiamiento compartido.
- [10] Milton Friedman, “The role of government in education,” em *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
- [11] Patrick McEwan, “The Effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile’s Voucher System,” *Education Economics*, Vol. 9, No. 2, 2001.
- [131] Wales, J., Ali, A., Nicolai, S., Morales, F., & Contreras, D. (2014). Improvements in the quality of basic education: Chile’s experience [Case Study Summary]. Overseas Development Institute.

Capítulo 2

- [12] Valenzuela, J. P., Meneses, F., & Allende, C. (2024). Nota técnica: Cambios en la segregación del sistema educativo chileno: 20 años de exclusión y reformas de inclusión. CIAE Universidad de Chile; Instituto de Estudios Avanzados en Educación.
- [13] Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

[14] Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). [Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales \(Informes para la Política Educativa N° 1\)](#). Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

[15] Herrera, J., Simonsen, E., & Castillo, G. (2013, 8 de julio). [Cómo funciona el sistema de colegios subvencionados con copago en Chile](#). La Tercera.

[16] OECD. (2014). [Education at a Glance 2014: OECD Indicators](#). p. 251. OECD Publishing.

[17] Waissbluth, M., Cisternas, N., Weinstein, J., Inostroza, J., & Quiroga, V. (2021). [Reformas a la educación escolar: Un proyecto país para Chile \(Reflexiones de Valor Público\)](#). Centro de Sistemas Públicos, Universidad de Chile.

[18] McEwan, P. J., & Carnoy, M. (2000). [The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system](#). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213–239

[19] Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). [Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system](#). *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108–123.

[20] [Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, Informe Final \(Santiago, 2006\)](#).

Capítulo 3

[21] [Ley N° 20.248, Subvención Escolar Preferencial \(2008\)](#), Biblioteca del Congreso Nacional.

[22] [Ministerio de Educación. \(2013\). Orientaciones de apoyo a la gestión: Subvención Escolar Preferencial \(SEP\)](#). Gobierno de Chile.

[23] [Dirección de Presupuestos – DIPRES. \(2023\). Evaluación Subvención Escolar Preferencial: Informe final. Departamento de Evaluación, Transparencia y Productividad Fiscal, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.](#)

[24] [Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. \(2013\). Ley de Subvención Escolar Preferencial \(SEP\): algunos resultados preliminares de su implementación. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 50\(2\), 113–131.](#)

[25] [MINEDUC, “Guía para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo” \(2010\), 15-30.](#)

[26] [Neilson, C. A. \(n.d.\). Targeted vouchers, competition among schools, and the academic achievement of poor students. Manuscript submitted for publication to Econometrica, Princeton University, Industrial Relations Section.](#)

[27] [Valenzuela, J. P., Allende, C., Gómez, G., & Trivelli, C. \(2015\). El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno: Primeros resultados \[Informe Final Proyecto FONIDE N°: 811333\]. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.](#)

[28] [Mizala, A., & Torche, F. \(2012\). Bringing the schools back in: The stratification of educational](#)

[achievement in the Chilean voucher system. International Journal of Educational Development, 32\(1\), 132–144.](#)

[29] Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S., & Vegas, E. (2017). [The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile \(NBER Working Paper No. 23550\). National Bureau of Economic Research.](#)

[30] Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). [Subvención Escolar Preferencial \(SEP\) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11\(2\), 164-193.](#)

[31] Candia Agusti, E., & Vanderlinden, E. (s.d.). [Recent school improvement trends in Chile: the case of SEP policy. Ministry of Education, Chile.](#)

[32] Rodríguez, P., & Arcos, N. (2014, Junho). [Colegios subvencionados: Así operan los siete grupos de «megasostenedores» que lideran el negocio. CIPER Chile.](#)

Capítulo 4

[33] [Programa de gobierno Sebastián Piñera 2010-2014, capítulo Educación, 45-67.](#)

[34] [Sebastián Piñera, discurso 21 de maio 2011 \(Mensaje Presidencial\).](#)

[35] Ruiz-Tagle, C. (2019). [Selección de directivos escolares sobre la base de procesos competitivos: evidencia de una política para Chile. Calidad en la educación, \(51\), 85-130.](#)

[36] Kenneth Leithwood et al., [“How leadership influences student learning,” Wallace Foundation \(2004\).](#)

[37] [Ley N° 20.501 \(2011\), Calidad y Equidad de la Educación, Artículos 31-35.](#)

[38] [Exemplo de perfil: Servicio Civil, “Perfil Director Escuela Municipal” \(modelo 2018\).](#)

[39] [Servicio Civil de Chile. \(2014, junio\). Alta dirección pública y reforma educacional: Ley de calidad y equidad de la educación. Santiago, Chile:](#)

[40] [Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. \(2018, enero 1\). Declaración pública: Rechazo a persecución laboral de dirigentes del magisterio en Antofagasta.](#)

[41] Fernández Vergara, A. E., Fuenzalida, J., & González, P. A. (2020). [Selección por mérito de directores escolares y gestión educativa: Hallazgos a partir de una reforma educacional en Chile. Dirección Nacional del Servicio Civil & ANID \(Proyecto SCIA CIE160009\). Santiago, Chile.](#)

[42] Muñoz, P., & Prem, M. (2024). [Managers’ productivity and recruitment in the public sector. American Economic Journal: Economic Policy, 16\(4\), 223-253.](#)

[43] [Gobierno de Chile. \(2022\). Libro Liceos Bicentenario. Ministerio de Educación.](#)

[44] [Centro de Políticas Públicas UC. \(2014\). Análisis del Estado de Implementación del Programa “Liceos Bicentenario de Excelencia”. Pontificia Universidad Católica de Chile.](#)

[45] [Jervis, P., Meghir, C., & Mizala, A. \(2025\). Evaluación de impacto programa Liceos Bicentenario de Excelencia en resultados académicos y socioemocionalidad de estudiantes en Chile: Informe Final. Dirección de Presupuestos \(DIPRES\).](#)

[46] [Pineda Veloz, N. \(2018\). Liceos de Excelencia y Ley de Inclusión: efectos del fin a la selección de estudiantes por las escuelas y un análisis contrafactual teórico \(Seminario de Título\). Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios.](#)

[47] [MINEDUC. \(2025\). Mapa de Liceos Bicentenario \(listado oficial\).](#)

[48] [Emol. \(2025\). “Revisa cuáles fueron los colegios públicos y subvencionados con mejores puntajes PAES” \(enero 2025\).](#)

[49] [Alessandri, F., & Peñafiel, A. M. \(2022\). Impacto del programa de Liceos Bicentenario en la educación pública de calidad. LyD; Acción Educar. \(2024\). “Análisis SAE 2024: Preferencias por Liceos Bicentenario.”](#)

[50] [Fundación Jaime Guzmán. \(2018\). “Liceos Bicentenario: un modelo exitoso - Entrevistas a apoderados” \(estudio cualitativo\), pp. 32-45.](#)

[51] [Emol. \(2025\). “Nueva polémica por Presupuesto: reducción fondos Liceos Bicentenario” \(noviembre 2025\).](#)

[52] [El Líbero. \(2025\). “Nuevo golpe a los Liceos Bicentenario” \(noviembre 2025\); Libertad y Desarrollo, análisis orçamentário \(2025\).](#)

[53] [Gorosabel Ortiz, J. \(2022\). Análisis de las fortalezas y complejidades en la implementación de la política de los Liceos Bicentenario para la sostenibilidad de la mejora escolar \(Tesis de Magíster\). Universidad del Desarrollo, Facultad de Gobierno.](#)

Capítulo 5

[54] [Jara, C. \(2021, 27 de mayo\). A 10 años del movimiento estudiantil de 2011: Especialistas U. de Chile analizan sus repercusiones en la actualidad. Universidad de Chile.](#)

[55] [Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, capítulo Educación.](#)

[56] [Ministerio de Educación \[MINEDUC\]. \(2017\). Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016. Centro de Estudios MINEDUC.](#)

[57] [Elacqua, G. \(2009\). For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps evidence \(Documento de Trabajo CPCE N° 5\). Universidad Diego Portales.](#)

[58] [Unidad de Apoyo Técnico a Sostenedores. \(s.d.\). 30 Preguntas claves para entender el](#)

[proyecto de Ley de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación.](#)

[59] [Libertad y Desarrollo. \(2014\). Fin al lucro, selección y copago \(Informe Legislativo N° 1142\).](#)

[60] [Acción Educar. \(2017, 31 de maio\). El Mercurio: Expertos y sostenedores critican Ley de Inclusión, afirman que generará grave endeudamiento y temen cierre de colegios.](#)

[61] [Ministerio de Educación \[MINEDUC\]. \(2017\). El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar.](#)

[62] [Arzola, M. P., & Troncoso, R. \(2024\). El mito del fin del copago: No redujo la segregación socioeconómica \(Serie Informe Social N° 204\). Libertad y Desarrollo.](#)

[63] [Valenzuela, J. P., Meneses, F., & Allende, C. \(2024\). Cambios en la segregación del sistema educativo chileno: 20 años de exclusión y reformas de inclusión \(Nota Técnica\). Centro de Investigación Avanzada en Educación \(CIAE\), Universidad de Chile.](#)

[64] [La Tercera. \(2024, 12 de maio\). El duro juicio a la Reforma Educacional de Bachelet.](#)

[65] [Eyzaguirre, S., & Gamarra, C. \(2024\). Derribando mitos sobre el nuevo Sistema de Admisión Escolar. Centro de Estudios Públicos.](#)

Capítulo 6

[66] [Fundación Horizonte Ciudadano. \(2024\). Herramientas para aportar a la Nueva Educación Pública desde los municipios.](#)

[67] [Irarrázaval, I. \(2024\). Sistema de educación pública en Chile: entre la implementación y la desilusión. En Reprobado: Una década perdida en educación \(pp. 117-142\).](#)

[68] [Agencia de Calidad de la Educación \[ACE\]. \(2024\). Monitoreo del efecto de los Servicios Locales de Educación Pública en los resultados de aprendizaje.](#)

[69] [Villalobos, C., Carrasco, A., Treviño, E., & Wyman, I. \(2019\). La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. De la reforma a la transformación capacidad, innovaciones y regulación de la educación chilena.](#)

[70] [Sisto, V., Badillo, C., González, E., & Báez, T. \(2025\). Los Desafíos de Fortalecer la Nueva Educación Pública. Comentarios al Proyecto de Ley Boletín N° 16-705-04. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.](#)

[71] [Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I., & Hernández, C. \(2019\). Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación \(SLEP\). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de Chile.](#)

[72] [Dirección de Educación Pública \[DEP\]. \(2024b\). La Nueva Educación Pública: Desafíos 2024 -](#)

[2030.](#)

[\[73\] Ministerio de Educación. \(2024\). Revista de Educación, \(411\).](#)

[\[74\] Dirección de Educación Pública \[DEP\]. \(2024a\). Avances y desafíos en la consolidación del Sistema de Educación Pública: Balance del año 2024.](#)

[\[75\] Muñoz, G., Weinstein, J., & Álvarez, N. \(2022\). La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública. Universidad Diego Portales.](#)

[\[76\] Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. \(2021\). Evaluación Intermedia: Implementación de la ley N°21.040.](#)

[\[77\] Egaña, R. \(2025\). La educación pública tiene futuro: respuestas a las críticas y afirmaciones desde los hechos. CIPER Chile.](#)

Capítulo 7

[\[79\] Chile. \(1991\). Ley N.º 19.070: Aprueba el estatuto de los profesionales de la educación. Diario Oficial de la República de Chile.](#)

[\[80\] OECD \(2020\), TALIS 2018 Results \(Volume II\): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.](#)

[\[81\] Roa-Tampe, K. A. \(2017\). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. Educación y Educadores, 20\(1\), 41–61. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>](#)

[\[82\] Holz, M. \(2025\). Docentes a contrata en el sector público \(Informe Técnico SUP N.º 146.005a\). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.](#)

[\[83\] Ayuda Mineduc. \(s.d.\). Ingreso de establecimientos a carrera docente. Ministerio de Educación de Chile.](#)

[\[84\] Ruffinelli, A. \(2016\). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. Estudios Pedagógicos, 42\(4\), 261-279.](#)

[\[85\] Díaz Sacco, A., López González, D., Salas Aguayo, M., & Carrasco Ogaz, D. \(2021\). Movilidad de profesores chilenos: Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. Perfiles Educativos, 43\(172\), 42-59.](#)

[\[86\] DocenteMás. \(s.d.\). Portafolio del Sistema de Reconocimiento. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas \(CPEIP\).](#)

[\[87\] Montiel, S., Obach, J. J., & Plant, M. \(2023\). Carrera Docente: expectativas incumplidas. In Reprobado: Una Década Perdida en Educación \(pp. 145-171\). Centro de Estudios Horizontal.](#)

[88] PNUD. (2023). Informe final Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento.

[89] Chile. (2025). Ley N.º 21.625: Establece sistema único de evaluación docente. Diario Oficial de la República de Chile.

[90] DocenteMás. (2024). Sistema de reconocimiento. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); Ministerio de Educación (Chile).

[91] Araya-Córdova, P., Contreras, D., Rodríguez, J., & Sepúlveda, P. (unpublished manuscript). Getting Teachers Back to School: Teacher Incentives and Student Outcomes. Universidad de Chile, Departamento de Economía.

[92] Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). How principals affect students and schools. Wallace Foundation.

[93] Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile. (2025). Voces docentes: Condiciones, fortalezas y desafíos de la profesión en Chile: Resultados de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS Escolar 2024). Ministerio de Educación.

Capítulo 8

[94] Mineduc. (2024). Estadísticas de la educación 2024. Santiago: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

[95] Arzola, M. P., & Troncoso, R. (2024, 5 de setembro). Término del copago en colegios: Efecto nulo sobre la segregación escolar (Temas Públicos N° 1656 - 1). Libertad y Desarrollo.

[96] Corvalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, J. E. (2016). Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad. Ediciones UC.

[97] Carrasco, A., Bogolaski, F., Flores, C., San Martín, E., & Gutiérrez, G. (2015). “Selección escolar” y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? Estudios de Política Educativa, 1(1), 106-159.

[98] Hernández, M., & Carrasco, A. (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la segregación en las escuelas. Psicoperspectivas, 20(1).

[99] Ministerio de Educación. (2017, 3 de julio). 3.020 particulares subvencionados ya son o se han convertido en establecimientos sin fines de lucro. Gobierno de Chile.

[100] Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for All and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. International Journal of Educational Development, 47, 61-72.

[101] Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2024). Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente: Informe Nacional Portafolio 2023. Ministerio de Educación de Chile.

[102] Dirección de Educación Pública. (2024). La Nueva Educación Pública: Desafíos 2024–2030. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

[103] Izquierdo, S., & Ugarte, G. (2024, marzo 19). SLEP y SIMCE: hacia una correcta –y necesaria– lectura de los datos (Voces del CEP, Boletín N.º 3). Centro de Estudios Públicos (CEP).

[104] Consejo Nacional de Educación. (2023). Cuestionario de Directores y Directoras 2023: una aproximación a sus percepciones. Santiago: CNED.

[105] Centro de Estudios MINEDUC. (2024). Análisis de la matrícula y de los programas de pedagogía en Chile, 2017-2024 (Evidencias N° 67). Ministerio de Educación de Chile.

[106] Centro de Estudios MINEDUC, Agencia de Calidad de la Educación, & Dirección de Educación Pública. (2024). Servicios Locales de Educación Pública en números: indicadores educativos de servicios en régimen a 2023. Santiago, Chile.

[107] Bravo, M., & Fierro, I. (2023). Análisis servicios locales de educación pública. Universidad del Desarrollo, Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes.

[108] Paredes, R. D., & Lizama, O. (2006). Restricciones, Gestión y Brecha Educativa en Escuelas Municipales. Pontificia Universidad Católica de Chile.

[109] Donoso Díaz, S., & Benavides Moreno, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: el caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), 115-128.

[110] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública. (2025). Informe anual 2024: Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública (Informe final, mayo 2025).

[111] CEPPE UC & DESUC. (2017a). Colegios técnico-profesionales de Administración Delegada: Aprendizajes de un sistema de financiamiento a la oferta. CEPPE Policy Brief N°17. Pontificia Universidad Católica de Chile.

[112] CEPPE UC & DESUC. (2017b). Servicio de Análisis del Sistema de Administración Delegada creado por el D.L. N°3.166 de 1980: Informe Final. Ministerio de Educación de Chile.

[113] Bravo, M., & Fierro, I. (2023). Liceos EMTP de Administración Delegada: Efectividad y buenas prácticas en la formación técnico-profesional. Policy Brief N°7. Universidad del Desarrollo.

[114] Villaseca Vial, M. (2024). Análisis de resultados del Sistema de Admisión Escolar (SAE) 2024. Acción Educar.

[115] Ministerio de Educación (Mineduc). (2024). Análisis del proceso regular del Sistema de Admisión Escolar en el periodo 2020-2024: vacantes, postulantes y asignaciones. Apuntes N° 47. Centro de Estudios Mineduc.

[116] Mesa Técnica Sistema de Admisión Escolar. (2025). Informe de Recomendaciones. Santiago, Chile.

[117] Eyzaguirre, S., & Gamarra, C. (2024). Derribando mitos sobre el nuevo Sistema de Admisión Escolar. Puntos de Referencia N° 713. Centro de Estudios Públicos (CEP).

[118] Ministerio de Educación (Mineduc). (2022). Valoración de las familias por la apertura de escuelas: Evidencia del sistema de postulaciones de Chile durante la pandemia por COVID-19. Evidencias N° 54, Centro de Estudios Mineduc.

[119] UDD & CIMA. (2025). Lo que piensan las familias: Encuesta Nacional sobre el Sistema de Admisión Escolar y sus desafíos. Universidad del Desarrollo.

[120] OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.

[121] Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Resultados SIMCE 2024. Ministerio de Educación de Chile.

[122] Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118.

[123] Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*.

[124] Arias, P., & Villarroel, T. (2019). Radiografía a las carreras de Pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional Docente. *Acción Educar*.

[125] Domínguez, P., & Ruffini, K. (2020). Long-Term Gains from Longer School Days. IDB Working Paper Series N° IDB-WP-1120. Inter-American Development Bank.

[126] Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499.

[127] Martinic, S., Huepe, D., & Madrid, A. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile: Representaciones de los Profesores sobre sus Efectos en los Aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1).

[128] Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M. V. (2015). Targets, Threats and (dis) Trust: The Managerial Troika for Public School Principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87).

[129] Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, & Centro de Justicia Educacional. (2024). Informe final: Evaluación contextualizada e histórica de los Liceos Bicentenario. Pontificia Universidad Católica de Chile.

[130] Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P., & Núñez, I. (2022). Brechas y desafíos

[organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 59\(1\), 1-18.](#)

Box 1

[\[131\] Rawls, J. \(1971\). A Theory of Justice. Harvard University Press.](#)

[\[132\] OECD \(2007\). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. OECD Publishing.](#)

[\[133\] OECD \(2018\). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. PISA, OECD Publishing.](#)

