

RECONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CHILE: ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

RECONFIGURATIONS OF TEACHING WORK IN CHILE: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES

RECONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Leandra Couto Rocha¹ <https://orcid.org/0009-0008-3702-5013>
Cristiane Santos Barreto Bastos² <https://orcid.org/0009-0000-9177-2652>
Lúcia Gracia Ferreira³ <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; leandra07couto@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; cristiane.ifba@gmail.com

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil, lucia.trindade@uesb.edu.br

RESUMO: O trabalho docente ocupa posição central nas reformas educacionais contemporâneas, sendo apresentado como estratégia para a melhoria da qualidade educacional. Esse estudo objetivou problematizar como os dispositivos de carreira, avaliação e desenvolvimento profissional presentes nas políticas educacionais chilenas impactam o trabalho, autonomia e identidade docente. A pesquisa é de natureza descritiva e interpretativa com abordagem qualitativa. A busca bibliográfica realizada na base SciELO, com recorte temporal de 2015 a 2025, considerando a Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903/2016) como marco relevante para a análise das políticas de desenvolvimento profissional docente no Chile, a fim de compreender seus sentidos, tensões e efeitos. Para tanto, articulou-se referenciais teóricos, evidências empíricas produzidas por estudos recentes nesse país e dados de pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem, apresentados em 2025 pela OCDE. Constatou-se que o trabalho docente no Chile é marcado pela coexistência de discursos de profissionalização e práticas gerencialistas, pautadas em mecanismos de avaliação e de responsabilização que intensificam o trabalho e restringem a autonomia docente. Os avanços alcançados são reconhecidos internacionalmente, entretanto, não se converteram em patamares satisfatórios de qualidade e equidade educacional.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Chile; Lei de Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT: Teaching work occupies a central position in contemporary educational reforms, being presented as a strategy for improving educational quality. This study aimed to problematize how the career, evaluation, and professional development mechanisms present in Chilean educational policies impact the work, autonomy, and identity of teachers. The research is descriptive and interpretative with a qualitative approach. The bibliographic search was conducted in the SciELO database, with a time frame from 2015 to 2025, considering the Ley

de Desarrollo Profesional Docente (Law No. 20,903/2016) as a relevant framework for the analysis of teacher professional development policies in Chile, in order to understand their meanings, tensions, and effects. To this end, the analysis articulated theoretical frameworks, empirical evidence produced by recent studies in the country, and international research data on teaching and learning published by the OECD in 2025. It was found that teaching work in Chile is marked by the coexistence of discourses of professionalization and managerialist practices, based on evaluation and accountability mechanisms that intensify work and restrict teacher autonomy. The advances achieved are internationally recognized, however, they have not translated into satisfactory levels of quality and educational equity.

Keywords: Teaching Work; Chile; Teacher Professional Development Law.

RESUMEN: El trabajo docente ocupa un lugar central en las reformas educativas contemporáneas, presentándose como estrategia para mejorar la calidad educativa. El objetivo fue problematizar cómo los mecanismos de carrera, evaluación y desarrollo profesional presentes en las políticas educativas chilenas impactan el trabajo, la autonomía y la identidad del profesorado. La investigación es descriptiva e interpretativa con un enfoque cualitativo. La búsqueda bibliográfica se realizó en la base de datos SciELO, en el período 2015-2025, considerando la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903/2016) como marco relevante para el análisis de las políticas de desarrollo profesional docente en Chile, con el fin de comprender sus significados, tensiones y efectos. Para ello, se articularon marcos teóricos, evidencia empírica producida por estudios recientes en ese país y datos de investigación internacional sobre enseñanza y aprendizaje, presentados en 2025 por la OCDE. Los hallazgos señalan que el trabajo docente en Chile está marcado por la coexistencia de discursos de profesionalización y prácticas gerenciales, basadas en mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que intensifican el trabajo y restringen la autonomía docente. Los avances alcanzados son reconocidos internacionalmente; sin embargo, no se han traducido en niveles satisfactorios de calidad y equidad educativa.

Palabras clave: Trabajo Docente; Chile; Ley de Desarrollo Profesional Docente.

Introdução

O trabalho docente, na perspectiva de Tardif e Lessard (2008), caracteriza-se como um trabalho de interações humanas (alunos, colegas, gestores e famílias), mediado por saberes plurais – saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e institucionais — construídos ao longo da formação inicial e, sobretudo, reconstruídos na experiência profissional, portanto, não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas ou competências mensuráveis. O trabalho docente é situado e contextualizado, ou seja, é exercido em contextos concretos, marcados por condições institucionais, políticas educacionais, culturas escolares e desigualdades sociais; o trabalho é temporal e processual, pois se desenvolve ao longo do tempo, tanto no cotidiano da sala de aula quanto na trajetória profissional. Os autores enfatizam que o trabalho docente é atravessado por tensões entre autonomia e controle, prescrição e

improvisação, exigências institucionais e necessidades dos entes envolvidos, especialmente em contextos de intensificação das políticas educacionais.

Essa compreensão nos permite problematizar as políticas educacionais que tendem a homogeneizar o trabalho docente, particularmente aquelas centradas em sistemas de avaliação e em mecanismos de responsabilização (*accountability*), como vem ocorrendo no Chile. Ao tratar o desempenho educacional a partir de indicadores padronizados e evidências previamente definidas, tais políticas tendem a reduzir a complexidade desse trabalho, desconsiderando seu caráter relacional, contextual e processual.

Ademais, a docência não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve múltiplas dimensões constitutivas do trabalho docente. A dimensão pedagógica refere-se à organização do ensino, à escolha de metodologias e à avaliação da aprendizagem. A dimensão administrativa diz respeito às exigências institucionais, registros, relatórios e cumprimento de normas. A dimensão relacional envolve a interação com estudantes, famílias, colegas e gestores, sendo central para a construção do clima escolar. Por fim, a dimensão formativa compreende os processos de desenvolvimento profissional contínuo, individuais e coletivos, ao longo da carreira docente (Tardif; Lessard, 2008). Compreender essas dimensões é fundamental para analisar como as políticas públicas, principalmente sob a orientação neoliberal, incidem sobre o trabalho docente, muitas vezes, ampliando exigências administrativas e avaliativas sem o correspondente fortalecimento das condições pedagógicas e formativas.

O trabalho docente ocupa posição central nas reformas educacionais contemporâneas, sendo frequentemente apresentado como elemento estratégico para a melhoria da qualidade da educação. No Chile, esse protagonismo docente se desenvolve em um contexto marcado por profundas transformações estruturais no sistema educacional, iniciadas nos anos 1980 e consolidadas nas décadas seguintes, sob forte influência de políticas de mercado, avaliação e responsabilização.

O Chile é o país melhor colocado da América Latina nos rankings internacionais. É destaque no desempenho dos seus estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA¹), que avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países) em matemática, leitura e ciências. A oferta de educação em tempo integral em cerca de 85% das escolas chilenas é um dos fatores atribuídos ao sucesso do sistema. Segundo Ribeiro

¹ É um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

(2023), o sistema educacional chileno é misto: de administração e propriedade do Estado e particular (subvencionadas ou pagas), e se subdivide em educação pré-básica, geral básica, média e superior. A educação pré-básica não é obrigatória e atende a crianças de 0 a 5 anos; a educação geral básica possui oito anos de educação obrigatória, seriada, destinada a alunos dos 6 aos 13 anos; a educação média tem quatro anos de duração e não é obrigatória, destinada a alunos de 14 a 18 anos. O sistema escolar é marcado por forte municipalização/privatização iniciada durante a ditadura, quando o setor público passou a ser organizado via redes municipais e com um número significativo de escolas privadas.

Desde a implementação das reformas neoliberais, durante a ditadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990), o sistema educacional chileno passou a operar segundo lógicas de competição, privatização e descentralização administrativa, com impactos significativos sobre as condições de trabalho e a identidade profissional dos docentes (Arriagada; Díaz, 2018). A partir dos anos 2000, observa-se a consolidação do chamado Estado avaliador, caracterizado pela centralidade da avaliação de resultados e pela ampliação de mecanismos de controle sobre escolas e professores (Valdés Briceño; Guerra Guajardo, 2023).

Nesse cenário, a promulgação da Lei n.º 20.903 (Chile, 2016), que criou o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente tem por objetivo “reconhecer e promover o avanço dos profissionais da educação até um nível esperado de desenvolvimento profissional, assim como oferecer uma carreira atrativa para continuar em sala de aula” (Art. 19). Trata-se de uma tentativa de reorganizar a carreira e fortalecer a formação contínua. Contudo, estudos recentes apontam que essa política incorpora tensões entre o discurso da profissionalização e práticas que intensificam o trabalho docente e restringem sua autonomia (Olave-Astorga *et al.*, 2021).

A ótica neoliberal, ao subordinar a escola à racionalidade de mercado, gera impactos estruturais sobre a qualidade, a equidade e as condições de trabalho docente, demonstrando a necessidade de análises críticas que recolocam a educação como direito social e bem público. Diante disso, a pesquisa problematiza como os dispositivos de carreira, avaliação e desenvolvimento profissional presentes nas políticas educacionais chilenas impactam o trabalho, a autonomia e a identidade docente. Para tanto, propõe a análise crítica das políticas públicas que reconfiguram o trabalho docente no Chile, desde a consolidação do modelo neoliberal até as mudanças legislativas mais recentes, identificando seus avanços, contradições e tensões nesse campo.

Além dessa introdução, o trabalho está organizado em cinco seções: na primeira, apresentamos o delineamento metodológico que norteou a investigação; na segunda segue a uma breve contextualização histórica do Chile, a fim de situar o leitor acerca da mentalidade e

da formação socioeconômica do país, no bojo do qual discutimos o objeto de pesquisa em questão. Na terceira seção, a historicidade é enfatizada nas políticas educacionais desse país, propiciando perceber as imbricações dos modelos econômicos adotados sobre a educação. Nessa mesma direção, na seção quatro apresentamos o trabalho docente com vistas a perceber as categorias de profissionalização e desprofissionalização, inseridas nas políticas públicas evidenciadas na seção anterior. Na seção cinco, discutimos a avaliação docente, lançando mão dos dados mais recentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentando ao mesmo tempo, suas implicações na autonomia docente e desenvolvimento profissional. Finalmente, as considerações finais, na qual apresentamos reflexões propositivas.

Percurso Metodológico

Ao declarar se a pesquisa é de natureza qualitativa ou quantitativa, o pesquisador expõe o *modus operandi* de sua investigação, bem como o conjunto de crenças, valores, o que pensa acerca do mundo, das relações do poder, além da natureza de seu objeto e por sua vez, revela sua identidade acadêmico-profissional (Ferreira; Silva; Mineiro, 2022). Assim, declaramos que o presente estudo adotou abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, corroborando o entendimento de Minayo (2009, p. 21) para quem este tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A partir da compreensão de Lüdke e André (1986, p. 38), de que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, optou-se como delineamento metodológico uma revisão bibliográfica, articulada à análise documental de normativas educacionais.

Este estudo apresenta como objetivo central a análise das políticas educacionais chilenas, a partir da Lei n.º 20.903 (Chile, 2016), que reconfiguram o trabalho docente, produzindo tensões entre profissionalização, avaliação e responsabilização. Buscamos compreender os sentidos, tensões e efeitos dessas políticas, a partir da articulação entre referenciais teóricos críticos, evidências empíricas produzidas por estudos recentes no Chile e resultados da Teaching and Learning International Survey (TALIS) – trata-se de um pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem, coletada em 2024 pela OCDE, aplicada a mais de 280 mil educadores em 55 países, para entender as condições de trabalho, práticas de ensino,

uso de tecnologia e desafios da profissão docente. Os últimos resultados foram divulgados em outubro de 2025 para guiar políticas educacionais, focando em como apoiar o desenvolvimento profissional dos professores.

Realizamos um levantamento bibliográfico para aprofundarmos leituras sobre a temática. Buscamos na base *SciELO*, com o recorte temporal de 2015 a 2025, considerando a promulgação da *Ley de Desarrollo Profesional Docente* (Ley N° 20.903/2016), como marco relevante para a análise das políticas de desenvolvimento profissional docente no Chile, permitindo incluir estudos produzidos no contexto de formulação, implementação e consolidação inicial da política. Seguindo os critérios metodológicos, foram utilizados os descritores em espanhol, tais como: *trabajo docente, ley de desarrollo profesional e Chile*, combinados pelos operadores booleanos.

A partir da busca com os referidos descritores, selecionamos artigos que analisavam o trabalho docente e as políticas educacionais chilenas, com ênfase na avaliação docente, autonomia e desenvolvimento profissional, identidade e inserção profissional de docente iniciante. O *corpus* final incluiu estudos empíricos e teóricos sobre a temática, a saber: Arriagada e Díaz (2018), Orellana-Fernández *et al.* (2020), Olave-Astorga *et al.* (2021), Sánchez, Jara e Verdugo (2020), Bravo Lepe (2023), Valdés Briceño e Guerra Guajardo (2023) e Carrasco-Aguilar *et al.* (2024). Estes foram ao mesmo tempo sendo *corpus* e fundamentos teóricos nesta investigação. Além de outros autores, como Enguita (1991), Tardif (2002), Nuñez, Ramalho e Gauthier (2004), Ball (2005), Tardif e Lessard (2008), Cornejo-Chávez (2009), Avalos (2014), Fardella Sisto (2015), Garrido (2017), Farfán e Diniz-Pereira, (2022), Imbernón (2022), Ferreira (2021; 2023), Ribeiro (2023), Ferreira, Ferraz e Ferraz (2024), que também discutem a mesma temática.

A análise dos dados, com base no objetivo da pesquisa e utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), foi conduzida por meio de categorias temáticas previamente definidas – profissionalização, avaliação docente, intensificação do trabalho, autonomia e identidade profissional – e de categorias emergentes identificadas durante a leitura dos textos. A interpretação dos dados fundamenta-se em uma perspectiva crítica das políticas educacionais, compreendidas como processos recontextualizados no cotidiano escolar, permitindo problematizar os efeitos das políticas sobre o trabalho docente no Chile, a partir das experiências e representações dos docentes descritas nos estudos empíricos.

Historicizar para compreender: breve contextualização histórica do Chile

Inserido no sistema da colonização ibérica, o Chile apresentou singularidades em relação aos demais países da América Latina, constituindo-se como capitania autônoma, e ao contrário de tornar-se agroexportador para a metrópole, articulou-se principalmente, com o comércio na região, a exemplo do Peru (Furtado, 1970). Na formação social, ocorreu um intenso processo de mestiçagem, fruto da política colonizadora instituída pelas metrópoles europeias, resultando em uma hierarquização baseada no fator racial: espanhóis e criollos (descendentes de espanhóis nascidos na colônia) que tinham hegemonia política e econômica na região.

Contreras (2008) ressalta as dificuldades iniciais para a “conquista” do território, atribuindo, principalmente, à resistência dos indígenas que habitavam a região, fator de grande relevância, uma vez que demonstra, os processos de conflitos, resistências e até negociações que se seguiram, posteriormente, deixando traços em toda América Latina, particularmente, no cenário de ascensão das oligarquias latifundiárias, bem como forte desigualdade social. Contudo, a tríade “da espada, da cruz e da fome” (Romano, 2000, p. 13), resume o projeto da colonização ibérica, não sendo diferente no Chile.

O processo da Independência, concluído em 1818, não eliminou os resquícios da colonização que acabaram determinando a identidade da nova nação. A formação do Estado Nacional forte e centralizado traduzia a uniformidade dos interesses econômicos sociais da elite dominante. No pós-independência, o país passou por períodos de grandes mudanças movidas por lutas políticas entre as facções, atravessando todo século XIX, marcando a história do país com uma série de guerras, como a Confederação Peru-Boliviana de Santa Cruz (1836–1839), a guerra naval contra a Espanha (1864–1866), a guerra do Pacífico (1879–1883), a guerra civil de 1891 e a “pequena guerra” travada contra os indígenas, que contribuíram para o fortalecimento de um sentimento nacionalista, subordinada, contudo, à dominação da elite criolla (Sampaio, 2019). No governo de Diego Portales entre 1830 e 1833, consolidou o Estado chileno, caracterizado como Estado portaliano, centralizador, legitimado pela Constituição de 1833, que funcionava como um dispositivo de controle do governo, segundo Sampaio (2019).

A partir dos anos de 1860, a aristocracia apresentou alterações, contribuindo para a derrocada do estado portaliano, sugerindo a troca de um liberalismo conservador por outro mais liberal, pelo menos ideologicamente (Sampaio, 2019). Apesar da Constituinte de 1833, as bases do Estado permaneceram ligadas aos interesses de uma elite dominante, com embates entre a aristocracia mais conservadora e outras mais liberal, além de uma nova classe de operariado

que se avizinhava. Somaram-se a isso, os fatores internacionais que, no decorrer do século XIX acabaram favorecendo a economia chilena, quando na descoberta do ouro na Califórnia, o Chile se torna grande exportador de trigo. O país andino construía sua história no plano econômico, com alternância e coexistência de setores dominantes, como a grande burguesia financeira e comercial atrelada ao comércio internacional e às oligarquias agroexportadoras.

No século XX, emergem novos atores sociais como os operários da indústria salitreira que, ao atravessar uma grande crise provocou o fim da estabilidade econômica até então vivenciada, contribuindo na acentuação das disparidades sociais, onde a população pobre foi a mais atingida. Sampaio (2019) resumindo este período, ressalta que o Chile passou por diversos governos que expuseram a deterioração de sua democracia, tais como: o governo de Ibáñez do Campo (1952-1958), de Jorge Alessandri (1958–1964) e de Eduardo Frei Montalva (1964–1970).

No plano internacional, é válido ressaltar a influência da Crise de 1929 dos Estados Unidos nos rumos do desenvolvimento do Chile. Na tentativa de fugir da recessão que agudizava toda América Latina, o país passou a implementar um modelo de substituição das importações, com foco no mercado interno, reorientando o Estado mais intervencionista em alguns setores, e impulsionando, assim, a industrialização, distinguindo o Chile de outros países da região no mesmo período. Esse novo modelo gerou um movimento de autorreflexão teórica/política para construir proposições frente ao cenário de domínio internacional, notadamente os Estados Unidos. Este esforço se estendeu para outros setores, e foi consubstanciado de uma forma mais radical nos governos de Eduardo Frei Montalva e Salvador Allende, com reflexos em estruturas políticas e desenvolvimento social para a população chilena (Garrido, 2017).

Nesse período, destacou-se o governo de Eduardo Frei Montalva, que contando com o apoio da classe média, organizou a chamada “chilenização”, com projetos reformistas de base Democrata Cristã, cuja síntese seria a reforma agrária, iniciada em 1967 (Morel, 2008). Assim, “[...] aumentou a expectativa de melhorias sociais entre as classes populares [...] os trabalhadores começaram a participar mais ativamente na política, inclinando-se cada vez mais para a esquerda” (Morel, 2008, p. 49). Nesse governo, o país se destacou no cenário internacional, inclusive, diminuindo sua dependência em relação à potência estadunidense (Contreras, 2008). Salvador Allende ascendeu ao poder em 1970, através da União Popular Socialista, numa coalização de vários quadros mais à esquerda, propondo:

[...] implementar la “vía chilena al socialismo”, el Estado avanzó hacia un proceso de profundización del control del aparato económico, tanto através de la nacionalización de la Gran Minería del Cobre 261 y de parte importante del sistema bancario, como así también, a partir de la configuración del “Área de Propiedad Social y Mixta” que fue agrupando a las principales unidades productivas industriales bajo control estatal (Garrido 2017, p. 166).

Nesse sentido, a “via chilena” focada no nacionalismo, vislumbrava transformações estruturais com vistas a diminuir as desigualdades sociais no país, adotando medidas tais como a participação política mais efetiva dos trabalhadores e a nacionalização de bancos e setores de comunicações, despertando opositores internos e externos. O chamado bloqueio invisível imposto pelos Estados Unidos dificultou o governo de Allende, acirrando a crise econômica a partir de 1972, e, por conseguinte, comprometendo a governabilidade e estabilidade política do país (Sampaio, 2019). Sob a égide do imperialismo estadunidense, no bojo da polarização da guerra fria, o projeto hegemônico do governo dessa potência capitalista atingiu países como o Brasil, Argentina e Chile.

Nesse contexto, é perpetrado o golpe militar, engendrado pelo exército unido à direita chilena contra o governo de Allende em setembro de 1973, estabelecendo-se a partir de então, o governo ditatorial de Augusto Pinochet, com duração de quase duas décadas. O regime militar, marcado pela tortura, morte e exílio, foi um dos mais violentos da América Latina, caracterizado pelo cerceamento das liberdades civis, dissolução do Congresso, violações de direitos humanos, alinhando-se cada vez mais o país aos interesses estadunidenses com abertura para o capital internacional, exacerbando ao máximo o liberalismo, agora sob uma forma mais radical que vinha se instalando – o neoliberalismo, um modelo potencialmente oposto ao governo de Allende.

Analisando o caso do Chile, Garrido (2017, p. 167) sugere que “por esta misma razón, la propuesta económica inicial de la Dictadura Militar resultou ser una indicación bastante simple en términos de elaboración teórico/práctica”. Em essência, uma proposta de desestatização, avançando para uma economia de mercado ancorada nas diretrizes dos *Chicago Boys*, grupo de economistas formados em universidades dos Estados Unidos que influenciaram políticas em diversos governos na América Latina. “Durante quinze dos dezessete anos que durou o regime militar os “*Chicago Boys*” transformaram novamente a economia do país com completo apoio militar e sem oposição civil” (Tomassini, 2009, p. 114).

Em 1990, a redemocratização é retomada, entretanto, não apresenta a necessária ruptura com o regime autoritário e suas políticas neoliberalizantes. Para Martins (2016), isso representa uma resignação frente ao neoliberalismo e a globalização. O partido *Concertación* assumiu o

governo como um experimento de centro-esquerda, e na visão de Tomassini (2009) configurou-se na mais ampla e exitosa coalizão em governar o país no século XX. Permanecendo no poder durante 20 anos, enfrentou uma série de embates no campo econômico e social, pois,

para aqueles favoráveis ao modelo, a última década do século XX atingiu o esperado, o foco na economia reduziu o déficit e a inflação e ajudou no crescimento do país. Entretanto, aqueles desfavoráveis ao modelo neoliberalista alegam que o mesmo foi responsável pelo aumento das desigualdades sociais, limitou o Estado e o submeteu a lógica dos mercados globais, fragilizou a democracia e priorizou liberdades individuais perante direitos coletivos (Sampaio, 2019, p. 47).

O país chegou ao século XXI apresentando características que o distingue em parte, de muitos países irmãos na América Latina, contudo, ainda apresentam fortes contradições, inerentes à política neoliberal, observadas tanto no governo de Michelle Bachelet (2006–2010/2014–2018) e Sebastián Piñera (2010–2014/2018–2022), enunciando dificuldades encontradas no país frente às crescentes demandas sociais. O segundo governo de Bachelet em 2014, por exemplo, foi marcado por promessas reformistas e protestos, dentre eles, a mobilização estudantil conhecida como Revolução dos Pinguins². Segundo Sampaio (2019), embora o governo não tenha obtido êxito em todas as promessas de campanha, conseguiu aprovar uma nova mudança no sistema eleitoral com vistas a garantir maior participação popular. Piñera retorna para o segundo mandato de 2018 a 2022, fato que, no entendimento de Sampaio (2019) evidencia a dualidade do governo chileno.

É importante ressaltar a eclosão de movimentos de pressões populares de caráter antiliberal, a exemplo do fenômeno “Estalido”, em 2019, contra as altas tarifas dos metrô e de eletricidade, agregando outras pautas sociais, além da melhoria nas condições de vida. Esses movimentos foram brutalmente reprimidos pelo governo, recorrendo inclusive às Forças Armadas. Apesar de algumas medidas do governo, o movimento se estendeu até 2020, ampliando a pauta por um plebiscito para uma nova Constituição, o que foi rejeitado e o país seguiu com o legado da Constituição de 1980, apesar da apresentação de algumas emendas e reformas realizadas em 1989 e em 2005.

Em 14 de dezembro de 2025 um candidato à presidência, José Antônio Kast do Partido Republicano, de espectro político de centro-direita, venceu a disputa eleitoral, sucedendo o governo de Gabriel Boric (2022–2025) de centro-esquerda. Essas rotatividades ideológicas,

² A Revolução dos Pinguins foi um movimento estudantil secundarista que eclodiu no Chile em 2006, exigindo mudanças na educação e mudanças estruturais na sociedade.

embora salutar, na perspectiva democrática, parecem fazer parte do histórico do país. Fato é, que desde a ditadura pinochetista, o neoliberalismo tem tido forte influência nos governos. Para Martins (2016, p. 158), mesmo após 20 anos de *Concertación*, “[...] enquanto em outros países latino-americanos se multiplicavam experimentos progressistas pós-neoliberais, no Chile o neoliberalismo se legitimou e se consolidou como ideologia dominante”.

Como não é nosso objetivo pormenorizar uma retrospectiva da história e política chilena, assumimos que muitos dados não foram enfatizados, considerando tanto a complexidade que envolve tal empreendimento quanto por não se vincular diretamente às discussões tecidas neste trabalho. Ademais, visamos demarcar e, sobretudo, contextualizar o momento do “Estado fundacional neoliberal no Chile” (Martins, 2016), visto que, é no bojo deste, que ocorrem as principais reformas educacionais que se relacionam à questão problema proposta por nós, objeto das próximas seções.

Evolução histórica das políticas educacionais no Chile

A compreensão do trabalho docente no Chile exige uma análise histórica das políticas educacionais que moldaram o sistema ao longo das últimas décadas. Durante a ditadura militar chilena (1973-1990), o trabalho docente foi redefinido no interior de um projeto estatal autoritário que atribuiu à educação um papel estratégico na reorganização política e social do país. Conforme demonstra Garrido (2017), o período inaugurado pelo golpe de 1973 foi marcado por um processo simultâneo de ruptura e recomposição institucional, no qual o magistério se tornou alvo prioritário de intervenções estatais. A docência, antes vinculada à noção de Estado docente e dotada de certa estabilidade profissional e reconhecimento público, passou a ser enquadrada por dispositivos de controle político e administrativo. A repressão direta, expressa na perseguição ideológica, nas exonerações e no enfraquecimento das organizações coletivas de professores, articulou-se a um conjunto de normativas que alteraram estruturalmente as bases do exercício docente, produzindo um ambiente de medo, insegurança e silenciamento profissional.

Na segunda fase do regime, especialmente a partir do final dos anos 1970, essas transformações foram aprofundadas pela racionalidade neoliberal aplicada também ao campo educacional. Garrido (2017) evidencia que a municipalização do ensino, a desvinculação dos professores do estatuto de servidores públicos e a introdução de mecanismos de mercado redefiniram a relação entre o Estado e o trabalho docente.

Essa prática coaduna com a Nova Gestão Política (NGP) aplicada à educação, cuja lógica da empresa privada é transferida ao setor público, sob pretexto de melhoria da qualidade e da transparência. Assim, a NGP é “[...] a maneira como a cultura mercantil e empresarial tem colonizado o quefazer das instituições públicas, entre elas, a escola” (Farfán; Diniz-Pereira, 2022, p. 1001).

No caso do Chile, por exemplo, isso é constatado com a adoção de provas de avaliação para egressos e outras avaliações de desempenho para regular o exercício docente. O mecanismo de inserção das diretrizes dessa política se inicia pela desqualificação dos setores públicos, no caso, a escola, a partir dos quais professores e instituição são apresentados como incompetentes e incapazes de responder às demandas do século XXI e, posteriormente, fomenta-se o discurso pró-intervencionista do setor privado que se concretiza através de consultoria com empresas especializadas e com centralidade na visão de mercado (Farfán; Diniz-Pereira, 2022).

As reformas implementadas, a partir dos anos 1980, introduziram mecanismos de mercado como reguladores centrais do sistema escolar, tais como: a municipalização das escolas, o financiamento por voucher e a ampliação do setor privado, que resultaram em fragmentação institucional e precarização do trabalho docente (Arriagada; Díaz, 2018).

Nesse contexto, o professor passou a ser concebido como um trabalhador individualizado, submetido a vínculos laborais mais precários e a critérios de eficiência e desempenho, em detrimento de sua condição de agente intelectual e político da educação e que contribuem para o processo de desprofissionalização docente, pois “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” (Tardif, 2002, p. 228).

Portanto, limitar ou impedir sua ação de alguma maneira implica em desprofissionalizá-lo. Do *status* de profissional crítico reflexivo, o professor é colocado numa condição de segunda classe, pois não se demanda dele, nem se tem interesse em sua colaboração enquanto intelectual, pelo contrário, são reduzidos à racionalidade técnica, segundo a qual sua formação e ação são pensadas na perspectiva de consumidores de conhecimentos científicos, situação que agrava sua desvalorização no contexto da desprofissionalização (Nuñez; Ramalho; Gauthier, 2004).

A configuração do regime autoritário no Chile produziu efeitos duradouros sobre a docência, cujas marcas ultrapassam o período ditatorial e permanecem influenciando as políticas educacionais e as condições de trabalho no período democrático, uma vez que não se estabeleceu uma ruptura radical com o antigo regime.

Não obstante, nos anos 1990, com a redemocratização chilena, as políticas voltadas ao trabalho docente passaram a se orientar por um movimento de recomposição do papel do Estado e à valorização docente, como o Estatuto Docente, sem, contudo, reverter os fundamentos estruturais introduzidos durante o regime militar. No entanto, essas iniciativas coexistiram com a manutenção da lógica de mercado e com a expansão de sistemas de avaliação externa. A partir dos anos 2000, consoante com o ideário neoliberal, intensificaram-se os dispositivos de responsabilização, consolidando o Estado avaliador como forma predominante de regulação educacional (Valdés Briceño; Guerra Guajardo, 2023).

Nesse contexto, a docência passa a ser regulada por padrões de desempenho, indicadores e resultados mensuráveis, reduzindo a complexidade do trabalho pedagógico e reforçando uma concepção gerencial da profissão. Essa lógica incide diretamente sobre a organização do trabalho docente, as relações profissionais e o sentido atribuído à prática educativa.

Segundo Fardella e Sisto (2015), na América Latina, os instrumentos de avaliação tais como: autoavaliação, informes de referências por terceiros, elaboração de portfólios pelos docentes, entrevista por pares etc., são essencialmente técnicos, desprezando outros aspectos subjetivos que envolvem o trabalho docente. O modelo de avaliação de desempenho adotado classifica os docentes em categorias: Insatisfatório, Básico, Competente e Destacado. A partir dessas classificações, os docentes se veem obrigados a adotarem determinado modo de “ser docente” para atender aos objetivos avaliativos, portanto, esses dispositivos ultrapassam o aspecto técnico e formal. Os autores destacam que essas categorizações hierarquizam ao classificar os docentes como sendo competentes/incompetentes, passíveis de premiações ou punições ou incluídos/excluídos, promovendo, desse modo, tensões no trabalho docente, uma vez que fomentam a competitividade, e por conseguinte, fragilizam as relações entre eles.

Trabalho docente, profissionalização e desprofissionalização

A docência pode ser compreendida como uma forma específica de atividade humana, inserida em condições históricas e institucionais concretas e orientada por finalidades determinadas. Assim como todo trabalho, ensinar implica agir sobre um dado contexto com vistas à transformação de um objeto, mobilizando instrumentos, técnicas e saberes socialmente produzidos. No espaço da sala de aula e da escola, essa ação se organiza em função da aprendizagem e da socialização dos estudantes, incidindo sobre suas possibilidades de aprender e de se constituírem como sujeitos. Para tanto, o trabalho docente recorre a diferentes mediações - tais como programas, métodos, materiais, exercícios e normas escolares - que sustentam os

processos de educar e instruir (Tardif; Lessard, 2008). A partir da concepção de Enguita (1991, p. 41),

o termo profissionalização não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

O discurso da profissionalização docente ocupa lugar central nas políticas educacionais chilenas contemporâneas. A *Ley de Desarrollo Profesional Docente* (Lei nº 20.903/2016) reconhece a docência como uma profissão especializada, introduz uma carreira estruturada em níveis progressivos, programas obrigatórios de indução para professores iniciantes e o reconhecimento da formação contínua como um direito profissional, sinalizando avanços relevantes, ao menos na teoria, frente à desregulação no desenvolvimento profissional docente. Embora represente avanços normativos importantes, estudos indicam que o *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* (SDPD) mantém a centralidade da avaliação de alto impacto, reproduzindo tensões entre desenvolvimento profissional e controle institucional (Ávalos, 2014).

Contudo, pesquisas como as de Olave-Astorga *et al.* (2021), Bravo Lepe (2023), Carrasco-Aguilar *et al.* (2024) e Fardella e Sisto (2015) evidenciam que esse discurso convive com processos de desprofissionalização e intensificação do trabalho. As representações sociais dos docentes frente à política de carreira revelam percepções críticas em relação à avaliação docente, compreendida como mecanismo de controle e desconfiança institucional (Arriagada; Díaz, 2018). A vinculação direta entre avaliação, progressão na carreira e remuneração reforça a performatividade e a competição individual, em detrimento do trabalho colaborativo e da autonomia profissional.

Ball (2005) identifica no cerne das reformas educacionais as tecnologias do gerencialismo e da performatividade e, que no setor público, não mudam apenas as estruturas, mas o próprio profissional. O autor analisa que “novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (Ball, 2005, p. 546), o que pode resultar, em muitos casos, a “inautenticidade”, identificada como esvaziamento do sentido do trabalho docente ou, parafraseando o autor, a complexidade do trabalho fica reduzida à forma mais simples possível de números de tabela.

Além disso, observa-se uma ampliação das responsabilidades atribuídas aos docentes, que passam a assumir funções administrativas, de gestão e de acompanhamento socioemocional

dos estudantes, intensificando a jornada de trabalho e restringindo os espaços de reflexão pedagógica. Esses elementos contribuem para a fragilização da identidade docente e para a redefinição do sentido do trabalho educativo.

As condições de trabalho docente no Chile têm sido objeto de crescente atenção nas políticas públicas e nos estudos internacionais, especialmente em razão dos indicadores persistentes de intensificação do trabalho e de impactos negativos sobre o bem-estar docente. Dados da OCDE (2025) evidenciam que, embora a maioria dos professores chilenos (92%) declare satisfação geral com a profissão, os níveis de estresse e de desgaste emocional (27% dos professores) permanecem acima da média dos países da OCDE (19%). Além disso, 15% relatam expressivo impacto negativo do trabalho sobre a saúde mental e 11% sobre a saúde física, ambos indicadores acima dos valores médios observados nos demais países participantes. Esses dados corroboram as análises de Cornejo-Chávez (2009), que já apontavam o estresse, o esgotamento profissional e a sensação de desvalorização como fenômenos associados à intensificação das demandas, à sobrecarga burocrática e à fragilização das condições institucionais de trabalho.

Nesse sentido, o bem-estar docente não pode ser compreendido apenas como uma questão individual, mas como resultado das condições estruturais de trabalho, das políticas educacionais e das formas de organização escolar. Observa-se que políticas que ampliam exigências sem garantir tempo, apoio institucional e reconhecimento tendem a agravar o sofrimento docente, mesmo quando se apresentam sob o discurso da valorização profissional.

Avaliação docente, autonomia e desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um conjunto intencional e sistemático de ações voltadas ao aprimoramento da prática pedagógica, das crenças e dos conhecimentos que sustentam o exercício da profissão, cujo processo é orientado pela busca de maior qualidade no ensino, na pesquisa e nas funções de gestão. Essa concepção abrange tanto a identificação - técnica ou não - das necessidades presentes e futuras do docente, enquanto integrante de um coletivo profissional, quanto a formulação e a implementação de políticas, programas e atividades destinadas a responder a essas demandas e a fortalecer o exercício da docência (Imbernón, 2022).

Ao mesmo tempo, segundo Ferreira (2023), esse desenvolvimento assume a forma de um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, marcado por elevada complexidade e atravessado por fatores pessoais, sociais, culturais, institucionais, políticos e emocionais que

influenciam a constituição da identidade docente. “Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a escola (instituição)” (Ferreira, 2023, p. 63).

Nessa direção, o desenvolvimento profissional não se limita a iniciativas pontuais, mas configura-se como um movimento estruturado e orientado por finalidades formativas claras, articuladas às exigências do coletivo profissional e às demandas institucionais. A avaliação docente constitui um dos principais eixos das políticas educacionais chilenas, sendo apresentada como instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino. A Lei n.º 20.903 (2016) articula avaliação, formação e carreira, estabelecendo que a progressão profissional depende do desempenho em processos avaliativos padronizados.

Estudos realizados com docentes da educação técnico-profissional indicam percepções ambivalentes em relação à avaliação docente. Embora os professores reconheçam a importância da sistematização da prática pedagógica, destacam o baixo impacto formativo do processo avaliativo e o caráter estressante e punitivo da política (Bravo Lepe, 2023). A avaliação tende a ser vivenciada como exigência burocrática, desvinculada das necessidades concretas do trabalho em sala de aula.

Ademais, a articulação entre avaliação docente e liderança escolar reforça a lógica gerencial da política educacional, atribuindo aos diretores a responsabilidade por alinhar o trabalho docente aos objetivos institucionais e aos resultados esperados pelo sistema (Valdés Valdés Briceño; Guerra Guajardo, 2023). Essa dinâmica também contribui para a intensificação do controle sobre o trabalho pedagógico e para a redução da autonomia profissional.

Quanto à aprendizagem profissional contínua, de acordo com dados da OCDE (2025), 67% dos professores relatam que as atividades de aprendizagem profissional em que participaram durante os 12 meses anteriores à pesquisa tiveram um impacto positivo em seu ensino (superior à média da OCDE: 55%). Porém, uma elevada porcentagem dos professores identifica as seguintes barreiras para o envolvimento em formação: (i) a formação profissional é muito cara (80%), (ii) a formação profissional entra em conflito com o horário de trabalho (71%) e (iii) a falta de incentivos para participar em formação profissional (70%). Embora uma parcela significativa dos docentes reconheça a importância da formação contínua e declare participar regularmente de atividades de desenvolvimento profissional, os dados indicam que essas iniciativas coexistem com barreiras limitadoras à sua participação.

À luz de Farfán e Diniz-Pereira (2022), percebemos uma tensão entre a profissão regulada, fundada em uma formação inicial consistente e a flexibilização normativa, uma vez

que “casos excepcionais”, previstos na legislação chilena, permitem o ingresso de profissionais de áreas afins para a prática docente por um tempo específico. Além disso, ainda existe a possibilidade de permanência deste profissional mediante formações curtas, todavia, tal situação compromete a valorização da docência e reforça a compreensão do ensino como atividade acessória e não como principal, com saberes constitutivos da prática docente.

A perspectiva biográfica adotada por Orellana-Fernández *et al.* (2020) contribui para compreender as reconfigurações do trabalho docente no Chile a partir das trajetórias de professores em fim de carreira que atuaram tanto no período da ditadura quanto na democracia. Os autores evidenciam que as trajetórias profissionais desses docentes revelam continuidades e rupturas nas formas de regulação do trabalho docente, evidenciando que, apesar das mudanças institucionais e normativas ocorridas no período democrático, persistem lógicas de controle, precarização e desvalorização simbólica da docência herdadas do período autoritário. Essa leitura histórica, segundo os autores, reforça que as políticas educacionais contemporâneas, marcadas pelas práticas neoliberais iniciadas na ditadura, são percebidas por muitos docentes como expressão de desconfiança institucional, aprofundando processos de desgaste profissional e tensionando os discursos de profissionalização.

As contradições das políticas educacionais chilenas se evidenciam, também, no processo de inserção profissional dos docentes iniciantes. A pesquisa de Sánchez, Jara e Verdugo (2020) identifica a existência de “nós críticos” relacionados à organização do trabalho escolar, à pressão avaliativa e à fragilidade dos dispositivos de apoio institucional. Segundo os autores, os docentes iniciantes enfrentam uma rápida intensificação do trabalho, marcada pela acumulação de tarefas pedagógicas e administrativas, bem como pela responsabilização precoce por resultados. A distância entre a formação inicial e as exigências do cotidiano escolar contribui para o sentimento de insegurança profissional e para a adoção de estratégias de adaptação às normas institucionais, em detrimento da construção de práticas pedagógicas autônomas.

Além disso, a avaliação docente e os mecanismos de responsabilização incidem sobre os primeiros anos da carreira mais como instrumentos de controle do que como processos formativos. A fragilidade dos dispositivos de apoio institucional, como a mentoria e o acompanhamento pedagógico, que se mostram insuficientes ou desigualmente implementados entre as escolas, bem como a ausência de uma cultura colaborativa dificulta a socialização profissional dos docentes iniciantes e reforça experiências de isolamento, o que impacta negativamente a construção da identidade docente (Sánchez; Jara; Verdugo, 2020).

Essas evidências apresentadas pelos autores continuam sendo confirmadas, segundo dados da OCDE (2025), entre os professores que ingressaram em sua escola atual nos cinco anos anteriores à pesquisa, 74% relataram ter participado de um programa de indução formal ou informal em sua escola (semelhante à média da OCDE: 72%). Entretanto, 11% dos professores iniciantes, com até cinco anos de experiência docente, têm um mentor atribuído (valor abaixo da média da OCDE: 26%), e 38% trabalham em escolas que oferecem algum tipo de programa de mentoria (muito abaixo da média da OCDE: 81%). Ferreira (2021, p. 5) salienta que:

a indução se refere ao acompanhamento formativo, relacional e compartilhado. Ainda, se refere a um investimento nas necessidades formativas e práticas do professor que está vivenciando a inserção profissional. Ainda, pressupõe um planejamento e contribui sendo um apoio aos professores, pois os ajudam a conhecer e enfrentar os problemas; para socialização profissional.

Assim, a indução profissional assume um papel relevante na promoção de aprendizagens não se restringindo, exclusivamente, a um acompanhamento do professor iniciante pelos seus pares no ambiente escolar, mas pode envolver ações institucionais, como programas, por exemplo, direcionadas aos professores em início de carreira (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2024).

No Chile, embora a *Ley de Desarrollo Profesional Docente* reconheça a importância da etapa de indução, sua implementação tende a ser marcada por processos de adaptação às exigências do sistema, tensionando a possibilidade de construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Considerações Finais

A contextualização da formação sócio-histórica do Chile permitiu compreender melhor o processo que levou o país a se tornar um dos primeiros na América Latina a ser inserido na lógica neoliberal, no período da ditadura de Augusto Pinochet, bem como a influência desse ideário na redemocratização até os dias atuais, o que vem afetando todos os setores públicos, dentre eles, a educação.

A análise das políticas educacionais chilenas explicitou que o trabalho docente se configura em um campo de tensões e contradições. O Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, ao mesmo tempo em que incorpora elementos de valorização, formação contínua e

reconhecimento profissional, reforça mecanismos de avaliação e responsabilização que intensificam o trabalho e restringem a autonomia docente.

O trabalho docente no Chile assume, assim, um caráter complexo, marcado pela coexistência de discursos de profissionalização e práticas gerencialistas, consoante às diretrizes na Nova Gestão Política. As percepções docentes, as experiências de avaliação e os desafios da inserção profissional revelam estratégias de resistência, ressignificação e adaptação, que tensionam a implementação das políticas educacionais.

Pode-se afirmar que a trajetória das políticas educacionais implementadas no Chile ao longo das últimas décadas revela um esforço consistente de reforma, marcado pela incorporação de múltiplas estratégias de reorganização dos sistemas de gestão, avaliação e formação docente. Os avanços alcançados são reconhecidos internacionalmente, com base na OCDE, entretanto, não se converteram, de modo pleno, em patamares satisfatórios de qualidade e equidade educacional. Esse descompasso evidencia que reformas educacionais não produzem efeitos estruturais imediatos e tampouco se esgotam em ciclos curtos de implementação. A experiência chilena, portanto, reafirma que a consolidação de um sistema educacional democrático e de qualidade demanda um processo contínuo, sustentado em políticas públicas mais articuladas e que atendam às demandas sociais e no engajamento permanente do poder público, dos profissionais da educação e da sociedade.

Referências

ARRIAGADA, Carmen Gloria Jarpa; DÍAZ, María Teresa Castañeda. Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230075, 2018.

ÁVALOS, Beatrice. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. Especial, p. 11-28, 2014.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez., 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAVO LEPE, Juan Carlos. Asociación entre la evaluación docente y la política pública sobre el desarrollo profesional: visiones del profesorado de la educación media técnico-profesional de Valparaíso. **Perspectiva Educacional**, v. 62, n. 3, p. 99-124, 2023.

CARRASCO-AGUILAR, Claudia; VEAS-GALLETTI, Ximena; VALDENEGRO-EGOZCUE, Boris; MALDONADO-MAMANI, María. Trayectorias docentes y high stakes accountability: relatos de profesoras y profesores en Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 50, n. 1, p. 131-151, 2024.

CHILE. **Ley nº 20.903, de 04 de março de 2016.** Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Valparaíso: Congreso Nacional, 2016.

CORNEJO-CHÁVEZ, Rodrigo. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 409-426, 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FARFÁN, Víctor Manuel Figueroa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Carreiras Docentes, Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 984-1005, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira:** interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de Mentoria online: uma proposta de indução docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez., 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERRAZ, Roselane Duarte. Práticas de indução docente e desenvolvimento profissional: contribuições do Programa de Mentoria para professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e6459007, 2024.

FURTADO, Celso. **Formação econômica da América Latina.** Rio de Janeiro: Lia, 1970.

GARRIDO, Felipe Andres Zurita. **Las políticas públicas sobre el trabajo docente en Chile:** análisis de la configuración estatal de la docencia durante la dictadura militar (1973-1990). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, José Renato Vieira. **Chile.** Coleção Nossa América Nuestra. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

MINEIRO, Márcia; A. SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOREL, Blanca Lila Gamarra. **O desenvolvimento do Chile das reformas econômicas de 1973 a 2000**. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) - Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (2025). **Results from TALIS 2024** – Country notes: Chile. OECD Publishing, Paris, 2025.

OLAVE-ASTORGA, José Miguel; MONTOYA, Claudio; SIERRALTA-LANDAETA, Eloísa Paz. Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. **Revista CS**, n. 34, p. 167-187, aug. 2021.

ORELLANA-FERNÁNDEZ, Rosa; MERELLANO-NAVARRO, Eugenio; BERRÍOS-VILLARROEL, Adolfo; ALMONACID-FIERRO, Alejandro. Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, jan. 2020.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Adriane Corrêa. **A (des) legitimação política do trabalho docente**: um estudo comparado das Reformas Educacionais do Brasil e do Chile a partir das orientações do Banco Mundial. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

ROMANO, Ruggiero. **Os Mecanismos da Conquista Colonial**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

SAMPAIO, Gabrielle Éboli. A evolução democrática no Chile. **O Cosmopolítico**. Niterói, v. 6, n. 1, p. 40–51, jun. 2019.

SÁNCHEZ, Gerardo I.; JARA, Ximena E.; VERDUGO, Fernando A. Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. **Información Tecnológica**, La Serena, v. 31, n. 4, p. 189-198, agosto 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOMASSINI, Luciano. Economía e sociedade no Chile. Um retrospecto histórico. In: CARDIM, Carlos Henrique. DEP: **Diplomacia, Estratégia e Política**. 10 ed. Brasília: Projeto Raúl Prebisch, p. 88-117, 2009.

VALDÉS BRICEÑO, Yezeña; GUERRA GUAJARDO, Paulo. Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile.
Revista de Estudios y Experiencias en Educación, v. 22, n. 49, p. 321-346, 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Leandra Couto Rocha. Doutoranda em Educação (PPGED/UESB). Mestra em Ensino de História (UESB). Especialista em História Social (UNOPAR) e Licenciada em História (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). Professora do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga-BA.
<https://lattes.cnpq.br/2445657499845808>

Cristiane Santos Barreto Bastos. Doutoranda em Educação (PPGED/UESB). Mestra em Matemática (UESB). Especialista e Licenciada em Matemática (UESB) - Professora do Instituto Federal da Bahia - Vitória da Conquista. Integrante do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC/IFBA).
<http://lattes.cnpq.br/2119304511650688>

Lúcia Gracia Ferreira. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da UFBA e da UESB, Itapetinga e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). <https://lattes.cnpq.br/2208995326703695>

Como citar

ROCHA, Leandra Couto; BASTOS, Cristiane Santos Barreto; FERREIRA, Lúcia Gracia. Reconfigurações do trabalho docente no chile: análise das políticas educacionais. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-22, jan./dez., 2025