

Discordando do quê?

Ruptura de professores/as chilenos/as com o consenso sobre o desenvolvimento profissional docente¹

Dissenting from what?

the rupture of Chilean teachers with the long-term consensus on teacher professional development

¿En desacuerdo con qué?

ruptura de docentes chilenos/as con el consenso sobre el desarrollo profesional docente

 FELIPE ACUÑA*

Universidade Católica Silva Henríquez, Chile

 ROCÍO FERNÁNDEZ UGALDE**

Universidade de Cambridge, Reino Unido

RESUMO: Este artigo analisa a ruptura dentro da principal organização de professores/as do Chile provocada por um movimento dissidente durante o desenvolvimento da nova Política Nacional de Ensino – PND, que ocorreu entre os anos de 2014 e 2016. O estudo enfoca o despertar coletivo dos/das professores/as e a lógica interna das políticas docentes neoliberais. Por meio de entrevistas e análise de políticas públicas, o estudo conclui que o movimento docente dissidente deu visibilidade à exclusão das experiências dos/das docentes nas discussões sobre a PND, enfraquecendo o suposto consenso quanto ao desenvolvimento profissional docente. Entretanto, embora argumentemos que esses resultados demonstram a importância dos sindicatos docentes como atores políticos, também sugerimos que esse papel é limitado se os sindicatos não

* Centro de Pesquisa para a Transformação Socioeducativa. Faculdade de Educação, Universidade Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Este trabalho foi apoiado pela Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo: [subsídio n. 72200421 / Becas Chile]. E-mail: <facuna@ucsh.cl>.

** Faculdade de Educação, Universidade de Cambridge, Cambridge, Reino Unido. Este trabalho foi apoiado pela Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo: [subsídio n. 72200421 / Becas Chile]. E-mail: <raf64@cam.ac.uk>.

desenvolverem, além da crítica necessária, um projeto político-pedagógico compartilhado.

Palavras-chave: Movimento docente. Políticas docentes. Fiscalização do desempenho. Dissenso. Chile.

ABSTRACT: This article examines the division within Chile's main teacher organisation caused by a dissident movement during the development of the new National Teaching Policy – PND, which occurred between the years 2014 and 2016. It focuses on the teachers' collective awakening and the internal logic of neoliberal teacher policies. Through interviews and policy analysis, the study concludes that the dissident teacher movement has made visible the exclusion of teachers' experiences in PND discussions, undermining the so-called consensus on teacher professional development. However, while we argue that these findings illustrate the importance of teachers' unions as policy actors, we also suggest that this latter role is limited if they do not develop, in addition to the necessary critique, a shared political-pedagogical project.

Keywords: Teachers' movement. Teachers' policy. Performance-based accountability. Dissent. Chile.

RESUMEN: Este artículo analiza la ruptura en la principal organización docente de Chile, causada por un movimiento disidente durante el desarrollo de la nueva Política Nacional de Educación – PND, ocurrida entre 2014 y 2016. El estudio se centra en el despertar colectivo de los/as docentes y la lógica interna de las políticas de enseñanza neoliberales. A través de entrevistas y análisis de políticas públicas, el estudio concluye que el movimiento docente disidente dio visibilidad a la exclusión de las experiencias de los/as docentes en las discusiones sobre la PND, desgastando el supuesto consenso en torno al desarrollo profesional docente. Sin embargo, aunque sostenemos que estos resultados demuestran la importancia de los sindicatos docentes como actores políticos, también sugerimos que este papel es limitado si los sindicatos no desarrollan, además de la crítica necesaria, un proyecto político-pedagógico compartido.

Palabras clave: Movimiento docente. Políticas docentes. Fiscalización del desempeño. Disenso. Chile.

Introdução

Entre novembro de 2014 e novembro de 2016 ocorreu uma ruptura dentro da principal organização de professores/as do Chile, o Colegio de Profesores y Profesoras – CdP. Essa ruptura provocada por um movimento dissidente emergiu durante o desenvolvimento da nova Política Nacional de Ensino – PND (na sigla em espanhol), que visava melhorar as condições de trabalho dos/das docentes. O objetivo deste artigo é desenvolver e articular conceitual e empiricamente duas linhas de pensamento que ganharam visibilidade graças a esse movimento².

O primeiro tópico diz respeito ao despertar e à consciência coletiva dos/das professores/as chilenos/as promovido por este movimento, em relação às suas condições de trabalho num contexto neoliberal. Especificamente, abordamos a questão: o que gerou dissenso entre os/as professores/as do Chile? Para desenvolver este tópico, o artigo analisa nove entrevistas realizadas em 2017 com líderes de sete organizações dissidentes de professores/as envolvidos/as ativamente no movimento e que não eram necessariamente afiliados/as ao CdP. A interpretação dessas entrevistas se baseia no trabalho de Jacques Rancière (2004, 2010b, 2010a), que entende o dissenso na política como um momento de ruptura democrática e experimentação que traz à luz elementos que antes eram invisíveis e inaudíveis dentro de um campo perceptivo em específico.

A segunda linha de pensamento se centra na lógica das políticas relativas aos/as docentes. O contexto do movimento dissidente é o debate público sobre a nova PND. A palavra-chave aqui é *nova*, pois o que esse movimento dissidente revela e torna audível é precisamente o oposto: uma lógica política neoliberal que os/as professores/as já conhecem, reconhecem e combatem. Assim, essa segunda linha de pensamento responde à questão: qual é a lógica interna da PND e o que há de ‘novo’ nessa política? Para desenvolver esse segundo tópico, recorreremos ao trabalho de Marion Fourcade (2016) sobre julgamentos classificatórios para analisar um conjunto de documentos políticos.

Articular ambos os tópicos da análise nos permitem evitar julgamentos parciais que obscurecem o papel desempenhado pelo movimento dissidente na discussão da nova PND. Especificamente, o artigo desenvolve três argumentos. Em primeiro lugar, e do ponto de vista da política docente, há uma análise do desenvolvimento da nova PND que negligencia o papel desempenhado pelo movimento dissidente e argumenta que a PND é o exemplo de um processo extraordinário de negociação para a construção de consenso entre o governo e o CdP (MIZALA & SCHNEIDER, 2020). Focar a análise no movimento dissidente nos permite demonstrar que esse consenso existia num setor social que exclui a experiência docente. A preparação da PND está longe de ser um caso bem-sucedido de construção de consenso entre o governo e o CdP. Trata-se, na verdade, de um conflito político entre diferentes concepções quanto ao desenvolvimento profissional docente, no qual a posição do governo e uma corrente pró-governo dentro do CdP acabam prevalecendo.

Em segundo lugar, embora as reivindicações docentes no Chile entre 1990 e 2019 tenham sido consideradas predominantemente instrumentais, focadas em salários e fatores econômicos, em vez de desafiar a estrutura fundamental da educação (VILLALOBOS, PEREIRA & LAGOS, 2022), o movimento dissidente ilustra como os sindicatos de docentes podem passar do foco em interesses materiais para a discussão de questões pedagógicas e se envolver em debates sobre políticas educacionais. Alinhamos nosso trabalho com estudos sobre sindicalismo docente que defendem que as organizações de professores/as superam preocupações relacionadas a salários, benefícios materiais, condições de trabalho e lutam pelo seu direito de participar do debate sobre a tomada de decisões educacionais (BASCIA, 2015). Nesse sentido, como Mihailja Gavin (2022) apontou, “está no centro de qualquer processo de renovação sindical o foco no objetivo fundamental do sindicalismo” (GAVIN, 2022, p. 169). Entendemos o movimento dissidente como uma força política e intelectual poderosa (STEVENSON, 2008) que busca revitalizar a organização e o profissionalismo dos/das professores/as no Chile.

Em terceiro lugar, argumentamos que o movimento dissidente também foi limitado como ator político pedagógico porque nunca desenvolveu um projeto político-pedagógico compartilhado. Dado que entendemos a política da PND como um prolongamento e um refinamento da lógica neoliberal que rege a profissão docente, o movimento dissidente foi uma tentativa dos/das professores/as do Chile de romper e dissentir de um consenso político que exclui as lutas político-pedagógicas do trabalho sindical, especialmente no contexto das políticas neoliberais. Nosso objetivo é mostrar que o movimento docente e sua dissidência são fundamentais para superar o consenso que rege e molda o trabalho docente, mas que é crucial elaborar projetos político-pedagógicos compartilhados. Assim, o artigo fornece uma análise aprofundada do movimento dissidente, possibilitando compreender como o sindicalismo docente no Chile está renovando suas estratégias para combater as políticas neoliberais. Especificamente, buscamos esclarecer o propósito e os significados contestados dentro do CdP, assim como a ordem específica que ele está desafiando.

Após esta introdução, contextualizamos o movimento dissidente apresentando as características gerais do movimento docente no Chile. Segue-se uma visão geral sobre professores/as dissidentes de 2014 a 2016, bem como uma seção conceitual sobre a lógica política. Em seguida, descrevemos a metodologia empregada neste artigo, apresentamos os três principais resultados analíticos e concluimos com uma discussão final.

O movimento docente no Chile: estratégia política, dissenso e ciclos de protesto

Esta seção fornece um contexto histórico e conceitual da organização dos/das professores/as no Chile. Descrevemos a trajetória de suas principais associações e enfatizamos sua condição como movimento com momentos de emergência e ascensão, alternados

com momentos menos intensos que se desenrolam em relação a ambientes mais amplos e eventos anteriores (DELLA PORTA, 2013) e em tensão particular com o Estado.

O movimento docente no Chile começou a tomar forma no final do século 19, com o surgimento das primeiras organizações e reivindicações, entre as quais se destacava a expansão do ensino fundamental em todo o país (NÚÑEZ, 1990). A Lei do Ensino Primário Obrigatório de 1920, que garantiu quatro anos de ensino primário público, foi sua primeira vitória (SERRANO, PONCE DE LEÓN & RENGIFO, 2012). Esse processo marcou uma relação tensa entre as organizações de docentes e seu principal empregador, o Estado. Essa tensão se manifestou na dupla identidade dos/das docentes como servidores/as públicos/as e como trabalhadores/as (NÚÑEZ, 1990): partícipes das políticas educacionais promovidas pelos governos da época e, ao mesmo tempo, engajados/as em protestos exigindo melhores condições de trabalho. O resultado dessa tensão foi um forte ciclo de mobilizações de professores/as durante as décadas de 1950 e 1960. Segundo Ivan Núñez (1990), os/as docentes realizaram greves durante os anos de 1951, 1952, 1957, 1960, 1961, 1963, 1965, 1966 e 1968. As mais importantes foram as greves de 1961, que durou 56 dias, e a de 1968, que durou um total de 59 dias, constituindo-se na greve mais longa da história da profissão docente até então. Essas greves foram caracterizadas por sua intensidade e resultaram num ciclo de radicalização crescente e de reações repressivas por parte do Estado.

Durante o governo de Salvador Allende, os/as professores/as, especialmente do ensino fundamental, participaram ativamente do desenvolvimento de iniciativas de reforma educacional e manifestaram seu apoio ao governo. Os direitos trabalhistas que haviam sido conquistados até então desapareceram rapidamente com o golpe civil-militar de 1973. Três políticas significativas durante a ditadura afetaram a força de trabalho docente. Primeiro, a educação pública foi municipalizada, transferindo o controle das administrações centrais para as locais e acabando com o status de servidor/a público/a dos/das professores/as. Em segundo lugar, os/as docentes foram submetidos/as ao mesmo regime trabalhista de quem atuava no setor privado. Por fim, o Estado promoveu a criação de escolas subsidiadas pelo setor privado, o que enfraqueceu gradualmente o setor público³ (ACUÑA, 2021).

Além da perda de quase um século de conquistas em matéria de direitos trabalhistas, houve forte impacto no poder político dos/das docentes. A ditadura representou perseguição, tortura e morte de professores/as que tinham atuação política. Além disso, a primeira medida implementada pela ditadura contra os/as professores/as foi o fechamento de sua principal organização, o Sindicato Único de Trabajadores de la Educación – SUTE, um sindicato de docentes e profissionais da educação resultante de décadas de organização e unificação de várias facções de professores/as e outros/as profissionais da educação. No ano seguinte, foi criado o CdP, uma associação profissional de professores/as. A distinção entre o SUTE e o CdP reflete a diferença entre uma força que se identificava

com a classe operária e um órgão profissional de classe média. Embora o CdP tenha funcionado, em certa medida, como sindicato, Azun Candina (2014) defende que o desmantelamento do SUTE e a criação do CdP foram uma política destinada a “produzir um órgão para controlar os/as professores/as e [...] afastá-los/as da definição de ‘trabalhadores/as’, que tinha conotações claramente esquerdistas” (CANDINA, 2014, p. 198).

De sua fundação em 1974 até 1985 o CdP foi liderado por figuras nomeadas, todas afiliadas à ditadura. Em 1985 realizaram-se eleições pela primeira vez e as forças progressistas decidiram entrar na disputa, saindo vitoriosas (MATAMOROS & ÁLVAREZ, 2021). A relação entre as organizações de professores/as e o Estado tem sido uma questão complexa e controversa em todos os países. Como Rebecca Tarlau (2022) aponta, com base em estudos de caso em São Paulo (Brasil) e Oaxaca (México), as tradições forjadas em meio a regimes autoritários podem moldar a política de engajamento dos sindicatos docentes com o Estado: aceitar ou rejeitar o poder estatal. No caso do Chile, o caminho escolhido pelas forças progressistas foi contestar o CdP como instrumento político legítimo para canalizar suas demandas e se engajar com o Estado. Ao escolher esse caminho, endossaram uma política sindical que continua relevante: a contestação política dentro do CdP continua sendo o principal campo de batalha para as principais facções políticas na profissão.

Durante a ditadura, os/as professores/as desempenharam um papel significativo entre as forças que lutavam pela democracia, opondo-se criticamente às políticas neoliberais em vigor. Depois que um setor mais progressista e radical passou a liderar o CdP, levantou-se forte crítica contra a municipalização das escolas públicas e houve greve em defesa da educação pública (MATAMOROS & ÁLVAREZ, 2021). Esses acontecimentos também se deram em meio a um ciclo de protestos que foi fundamental para o fim da ditadura. Em termos gerais, foi um movimento importante, mas limitado, sem liberdade para dissentir; na verdade, a crítica pública contra a municipalização ocorreu quando cerca de 80% das escolas já haviam se tornado municipais.

O retorno à democracia em 1990 foi visto inicialmente como um momento de alívio e reconexão com o Estado. De fato, houve uma leve melhoria das condições dos/das professores/as por meio de um aumento salarial e do desenvolvimento de um estatuto específico para docentes que atuavam em escolas municipais (BELLEI, 2001). No entanto, o governo da Concertación, uma coalizão de centro-esquerda, acolheu os princípios da Terceira Via (GIDDENS, 1999) e abraçou o neoliberalismo, ao mesmo tempo que se esforçava para regular os excessos inerentes a este.

O impulso que o movimento docente adquiriu durante a ditadura se estendeu até a década de 1990 com a eleição de um de seus principais líderes, Jorge Pavez, um sindicalista experiente da esquerda, para presidente do CdP de 1995 a 2007. Pavez impulsionou um movimento pedagógico que organizou sua última onda significativa de protestos em 1998, resistindo sem sucesso ao período inicial de políticas de avaliação e incentivos

econômicos que se iniciou na época (GONZÁLEZ, 2015). A liderança decidiu chegar a acordos com o governo progressista da época, moldando assim a política do sindicato para os anos seguintes (ÁVALOS & ASSAÉL, 2006; GONZÁLEZ, 2015). Assim, de 1998 a 2014 houve 16 anos de ausência dos/das professores/as no debate público (CORNEJO & INSUNZA, 2013).

Durante o século 20, as organizações de professores/as no Chile tentaram, em diferentes momentos, alterar o panorama político. Cada um desses momentos possibilita compreender a realidade sócio-histórica com que o movimento docente se depara. Também é digno de nota que esse movimento funciona em ondas, em que “cada protesto se baseia nos que o precederam” (DELLA PORTA, 2013). Na década de 1920, com o debate em torno da Lei do Ensino Primário Obrigatório; mais tarde, entre as décadas de 1950 e 1960, através da defesa de suas condições de trabalho; depois, na década de 1980, contestando o desmantelamento de suas organizações políticas; e na década de 1990, lutando contra as políticas de avaliação e incentivo. Partindo da teorização de Jacques Rancière (2004) sobre a noção de dissenso, entendemos cada surto significativo como um momento político potencial de dissenso. Para o filósofo francês, o dissenso é uma modalidade de ação que perturba um determinado consenso social e histórico. A política, nesse sentido, consiste numa modalidade de ação “que dá visibilidade ao que havia sido excluído de um campo perceptivo e, assim, dá voz ao que antes era inaudível” (RANCIÈRE, 2004, p. 226). Como tal ela implica uma dimensão estética que diz respeito à inscrição de “um mundo perceptivo dentro de outro” (RANCIÈRE, 2004, p. 226). Enquanto o consenso trata os assuntos comuns de uma sociedade como simples inventário de fatos e problemas evidentes e gera modalidades específicas de agir e ocupações específicas que correspondem a essas modalidades, a política do dissenso trata o mundo sensível como uma subjetivação antagônica. Durante o século 20, as organizações docentes surgiram como uma força social que chamou a atenção para novos aspectos do consenso político social, posicionando-se como um movimento de dissenso.

Na próxima seção discutimos o movimento dissidente que se desenvolveu entre 2014 e 2016 e que constitui foco deste artigo.

O movimento dissidente de 2014-2016

Após os protestos estudantis de 2011, a educação se tornou um tema central de debate no Chile. Michelle Bachelet (presidenta de 2014 a 2018) venceu as eleições prometendo uma grande reforma educacional e ampliando sua coalizão política, conhecida como Nova Maioria, a forças excluídas do parlamento e do governo, como o Partido Comunista. Em 2014, durante a discussão da lei da PND, um movimento dissidente de professores/as despertou da letargia e abriu um novo ciclo de protestos na história da organização docente chilena.

Um aspecto fundamental desse evento foi a aceitação por parte do presidente do CdP, Jaime Gajardo, das diretrizes do governo. Gajardo, que liderava o CdP desde 2007, era membro do Partido Comunista e alinhou sua liderança acriticamente com as propostas do governo. Antes de desenvolver a nova PND, o CdP e o governo estavam envolvidos em negociações focadas numa agenda de curto prazo. Durante essas negociações, os/as profissionais da educação apresentaram cinco demandas específicas, quatro das quais visavam melhorar as condições de trabalho, enquanto uma abordava os aspectos subjetivos e pedagógicos deste, incluindo estresse e incômodos. No entanto, o governo adotou uma postura mais rígida durante as negociações, o que tornou a discussão mais tensa. Ao final, Gajardo chegou a um acordo por telefone com uma subsecretaria do Ministério da Educação, concluindo as negociações, mas cumprindo apenas alguns pontos do programa de curto prazo. Essa aliança acrítica entre o governo e a liderança do CdP levou a uma ruptura interna espontânea, a qual desencadeou o movimento dissidente que se tornou público em novembro de 2014. As manchetes de jornal a seguir ilustram esse momento:

13 de novembro de 2014: A “rebelião paralela” que mais uma vez desafia Jaime Gajardo. Dentro do CdP, várias vozes pedem uma decisão de Gajardo: ou representar os sentimentos da base ou renunciar (MARTINEZ, 2014).

14 de novembro de 2014: Professores se retiram novamente do grupo de trabalho com o Ministério da Educação, visto que as bases rejeitam o acordo assinado há poucos dias. Professores em greve de duas regiões exigem a demissão de Gajardo. (HERRERA, 2014).

15 de novembro de 2014: A facção dissidente do CdP pede a continuidade da mobilização e intima Gajardo a avaliar sua própria continuidade (HERRERA & TORO, 2014).

Como se vê, o movimento dissidente parece ter emergido como uma rejeição direta à liderança de Gajardo. Como o movimento de 2014 não foi organizado por uma força política estabelecida dentro do CdP, ele tem sido tratado na literatura como “a rebelião das bases” ou a “primavera dos professores” (ACUÑA, 2021; ACUÑA, 2022; SISTO *et al.*, 2022). No entanto, em 2015 houve uma mudança implícita na liderança interna do CdP, em que as organizações de professores/as dissidentes mais antigas, como a Refundación ou a MUD (ver Tabela 1), assumiram papéis de liderança pública. Essas duas organizações, fundadas respectivamente em 2007 e 2012, representavam pequenos grupos de professores/as politicamente ativos/as e contrários/as às políticas neoliberais. A partir de junho de 2015 foi organizada e realizada uma greve por tempo indeterminado, que durou 57 dias — a segunda mais longa da história da profissão docente. Embora o movimento docente tenha conseguido reverter alguns aspectos originais da PND, essa acabou por ser aprovada no final de 2015 — apesar de a facção dissidente ainda considerá-la uma política desfavorável (SISTO *et al.*, 2022). Em novembro de 2016, a Lista Dissidente Unida derrotou Gajardo, que concorria ao cargo pela quarta vez.

A análise apresentada abaixo visa esclarecer as diferenças políticas entre o movimento dissidente e as ideias representadas por Gajardo. É pertinente argumentar que o movimento dissidente deu visibilidade e voz a algo mais do que uma crítica à liderança de Gajardo. As condições de trabalho docente e sua experiência com a política de avaliação foram dois elementos-chave para o dissenso político desse movimento.

Na próxima seção, discutimos o consenso sobre a lógica da política docente.

Os fundamentos das políticas e os julgamentos classificatórios: o consenso em relação às políticas docentes

Embora os acontecimentos apresentados anteriormente denotem conflitos distintos através dos quais surgiu o dissenso, tem-se intensificado uma lógica comum das políticas em relação à regulamentação do trabalho docente ao longo das últimas décadas. Essa lógica se caracteriza por três elementos principais: a tentativa de gerar instrumentos para mensurar os resultados dos/das professores/as; a percepção individualizada de como o ensino é organizado em detrimento de uma visão mais coletiva; e o enfoque nos incentivos financeiros como principal forma de recompensar o desempenho docente. Vistos como um todo esses elementos constituem o que os/as pesquisadores/as chamam de “responsabilização com base no desempenho” (PARCERISA *et al.*, 2022), uma abordagem de avaliação e regulamentação da profissão docente em escala global e nacional, com base em mecanismos institucionais para a produção de dados padronizados ligados a consequências de longo alcance para temas como progressão na carreira, salários, condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Essa abordagem política pressupõe julgamentos classificatórios que, segundo Fourcade (2016), servem como princípios subjacentes que sustentam as distinções sociais e operam na vida cotidiana, partindo do princípio de que a categorização social está no cerne da organização social. Isso influencia a forma como percebemos e valorizamos o mundo e, portanto, as formas predominantes de classificação que podem demarcar quem tem o poder de impor classificações e decidir quem ou o que será classificado. Nesse sentido, como abordagem e dispositivo político, a responsabilização com base no desempenho se fundamenta em modalidades específicas de classificação.

Fourcade (2016) identifica três lógicas persistentes que sustentam os julgamentos classificatórios: *nominalidade*, *cardinalidade* e *ordinalidade*. A nominalidade é orientada para a essência das entidades e, como tal, é de natureza qualitativa. O aumento das classificações nominais está associado a sociedades mais diversificadas, mas a organização nominal completa dificulta a comensurabilidade e a hierarquia. Os julgamentos cardinais envolvem características numéricas, nas quais os números têm significado independente, sendo “significativos por si mesmos” (FOURCADE, 2016, p. 177). A cardinalidade

possibilita a comparação e a agregação numéricas, o que pode ser alcançado através da reunião de entidades diversas ou do acúmulo de entidades idênticas. A ordinalidade se refere a posições relativas numa escala de opostos, como alto e baixo. As classificações ordinais dependem da inclusão de uma grande população para comparações. Fourcade se baseia no trabalho de Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1999) sobre ordens de valor para alertar quanto aos dilemas potenciais e implicações morais das classificações, uma vez que essas podem reduzir fenômenos complexos a quantificações e comparações aparentemente objetivas. No entanto, as classificações frequentemente envolvem uma combinação de nominalidade, ordinalidade e cardinalidade. O reconhecimento de características distintas num grupo se baseia na nominalidade, mas em certos casos essas características podem ganhar reconhecimento por meio da cardinalidade, tal como quando partidos políticos emergem com base no número de eleitores. A nominalidade também pode se cruzar com a ordinalidade quando características qualitativas dos/das sujeitos/as formam a base para ordens ordinais.

De modo geral os julgamentos classificatórios nos possibilitam ver que princípios básicos organizam a vida social em determinadas esferas. Quando analisamos as políticas relativas aos/as professores/as utilizando esse quadro, fica visível uma forma distinta de captar e representar o ensino, uma forma que articula a medição dos resultados, a individualização e os incentivos financeiros. Por conseguinte, esse quadro é particularmente adequado para analisar as políticas relativas aos/as docentes, uma vez que proporciona uma perspectiva abrangente por meio da qual é possível compreender os seus princípios subjacentes.

Método

Este artigo é uma obra colaborativa que combina dois projetos de pesquisa. A principal estratégia metodológica utilizada foi a justaposição, um processo no qual dois/duas pesquisadores/as expõem suas diferenças e semelhanças para aprimorar a compreensão e a análise de um fenômeno (NORRIS, SAWYER & LUND, 2012). Os elementos concretos justapostos não são acidentais, mas informados pelas preferências teóricas e políticas dos/das pesquisadores/as (PÁL, 2013).

Guiados por esses princípios, colocamos em diálogo as duas linhas principais de nossas pesquisas independentes. A primeira linha teve como objetivo pesquisar a subjetividade dos/das professores/as dissidentes durante o movimento docente de 2014-2016. Os dados dessa pesquisa consistiram em nove entrevistas narrativas (GOODSON, 2017) realizadas com líderes de organizações de professores/as em 2017. As entrevistas foram analisadas e codificadas seguindo as diretrizes da análise temática (BRAUN & CLARKE 2012). Como pode ser visto na Tabela 1, os/as líderes faziam parte de sete organizações

de professores/as dissidentes. Com exceção da Refundación e da MUD, todas as demais organizações foram fundadas durante os protestos de 2015 (Construyendo e CET) ou depois deles, em 2016 (MA, IA e AD). Todas essas organizações compartilhavam uma visão crítica semelhante quanto às políticas neoliberais.

Tabela 1: Participantes das organizações de professores/as dissidentes

Líder Dissidente	Organizações	Idade	Gênero	Função na organização / Função como professor/a
Líder 1 (Mario)	Refundación / Movimento pela União e Refundação Pedagógica	60	M	Líder / Presidente do CdP
Líder 2 (Eduardo)	Movimento pela União Docente – MUD	40	M	Porta-voz nacional / Membro do Diretório Nacional do CdP
Líder 3 (Javier)	Construyendo / Movimento Organizado de Professores Construindo	35	M	Líder / Trabalha numa escola secundária em Santiago e é presidente do Conselho da filial de Providencia da CdP
Líder 4 (Alejandra)	Coletivo Ensinar e Transformar – CET	35	F	Palestrante / Atualmente desempregada
Líder 5 (Victor)		40	M	Amigo intelectual / Professor em tempo integral no ensino médio em Valparaíso
Líder 6 (Ana)	Movimento Autonomista – MA	25	F	Coordenadora / Atualmente desempregada
Líder 7 (Silvana)	Frente dos Professores	55	F	Líder informal / Diretora de Educação do Conselho de Valparaíso
Líder 8 (Elizabeth)	IA / Frente de Professores da Esquerda Autonomista	60	F	Líder / Professora em tempo integral de uma escola em Valdivia e Tesoureira do Conselho da filial de Los Rios do CdP
Líder 9 (Jorge)	Ação Docente – AD	35	M	Atualmente desempregado e membro do Conselho da filial La Florida do CdP

Fonte: elaboração do autor e da autora.

A segunda linha de investigação visava compreender a configuração das políticas de responsabilização dos/das professores/as ao longo do tempo (1980-2020) no Chile, que consistia numa versão realista crítica do rastreamento de processos, com base em documentos de política nacional (ver Tabela 2). Em particular, a análise implicava um exame da lógica interna dessas políticas através da compreensão das condições necessárias para o seu funcionamento e existência (SAYER, 1992).

Realizamos a análise de ambas as linhas por meio de reuniões de trabalho, nas quais apresentamos nossa estratégia analítica, nossos achados e identificamos pontos de convergência e divergência. Após várias reuniões, delineamos um problema de pesquisa que resultou do destaque de áreas cinzentas em relação ao movimento de professores/as que surgiu no contexto da PND. O exercício de justaposição iluminou novos caminhos de análise e hipóteses em torno da relação entre as diretrizes políticas e a política propriamente dita que ocorreu no movimento. Por meio desse processo chegamos a três descobertas principais, que apresentamos nas seções a seguir, e que resultam da articulação entre estrutura e subjetividade.

É importante dizer que entendemos os aspectos estruturais e subjetivos do mundo social não como duas camadas à parte, em que a primeira exerce poder unidirecional sobre a segunda, mas como duas dimensões que estão em interação constante e, portanto, podem ser vistas em íntima conexão.

Tabela 2: Documentos de políticas educativas (1980 - 2020)

Ano	Documento	Ano	Documento
1978	Decreto-Lei 2.327	2008	Lei 20.248
1980	Decreto 3.464	2009	Lei 20.370
1981	Decreto Lei 3.621	2010	Lei 20.501
1987	Lei 18.602	2011	Lei 20.529
1988	Criação do SIMCE	2013	Decreto 129
1990	Lei 18.962	2015	Lei 20.845
1991	Lei 19.070	2016	Lei 20.903
1995	Lei 19.410	2017	Lei 21.040
1996	DFL1	2018	Lei 21.128
2001	Lei 19.715	2019	Lei 21.152
2004	Lei 19.961	2020	Lei 21.272

Fonte: elaboração própria.

Dando visibilidade e voz à experiência dos/das professores/as com a avaliação docente

As discussões sobre a nova PND envolveram professores/as que estavam refletindo sobre sua experiência com políticas de avaliação e incentivo. O que ficou visível e audível por meio dessa reflexão foi o que eles/elas chamaram de *agobio*, palavra do espanhol que combina estresse, sobrecarga e incômodo. Embora tenham sido identificados elementos semelhantes na literatura internacional em termos de esgotamento dos/das professores/as

(PENTEADO & SOUZA, 2019), o *agobio* refere-se a uma categoria distinta articulada por meio da experiência dos/das professores/as com seu trabalho diário. Especificamente, a sobrecarga foi analisada como um dos principais efeitos subjetivos que os/as professores/as vivenciam ao trabalhar sob o regime neoliberal chileno (ACUÑA, 2023). Conforme afirmado por Elizabeth:

“Sinto que os/as professores/as que foram avaliados/as sabem perfeitamente o que enfrentam. Com o estresse [agobio] que existe [...] porque criar um portfólio leva cerca de quatro horas por dia durante julho, agosto e setembro, é como uma tese. [...] Qualquer pessoa que esteja dentro de uma sala de aula sabe que é impossível para um professor fazer esse trabalho diariamente. Esse impacto, creio eu, implica que os/as professores/as estão bem cientes de que a nova política significará uma sobrecarga [agobio] muito maior [...] e é isso que os leva a essa greve tão longa” (Elizabeth).

O processo de discussão da nova PND possibilitou que a profissão docente tornasse visível e audível sua experiência de uma década com a política de avaliação docente. Ao refletir sobre essa experiência, o principal sentimento revelado foi estresse, sobrecarga e incômodo.

A lógica da promoção vinculada às avaliações na carreira dos/das professores/as foi implementada numa longa negociação com o CdP no início dos anos 1990 (ASSAÉL & PAVEZ, 2008; AVALOS & ASSAÉL, 2006). Aqui os/as professores/as foram retratados/as como burocratas sem incentivos de desempenho e como profissionais ineficazes (ACUÑA, 2015). Isso levou à concepção de quatro dispositivos políticos para avaliar e incentivar economicamente seu desempenho entre 1995 e 2004. A primeira dessas políticas, o Sistema Nacional de Avaliação Docente – SNED, criado em 1995, consistia num incentivo econômico baseado nos resultados das escolas. Esse incentivo estava disponível para escolas financiadas com recursos públicos. Posteriormente, em 2001, foi implementado um incentivo econômico chamado Alocação de Excelência Pedagógica – AEP para recompensar os/as docentes individualmente de acordo com seus méritos.

Em 2004, a política de Avaliação Docente introduziu um sistema de categorização que incluía classificações ‘boas’ e ‘más’ com base numa lógica ordinal. Assim, os/as professores/as bem avaliados/as do setor público, que representavam cerca de metade da força de trabalho total, puderam participar voluntariamente do Subsídio Variável de Desempenho Individual – AVDI, outra política de incentivo. O AEP, a Avaliação Docente e o AVDI foram as primeiras políticas a vincular o desempenho individual dos/das professores/as a incentivos econômicos. Essas três políticas tinham como base o Quadro de Boas Práticas Docentes – MBE, uma diretriz elaborada em 2003 que, desde então, tem constituído o núcleo da política de gestão do desempenho educacional do país (CASTILLO, 2015). Esse quadro foi construído com base em critérios que descreviam “elementos específicos em

que os/as professores/as deveriam se concentrar” (CPEIP, 2008, 7). A Avaliação Docente veio da arquitetura institucional e ideológica fornecida por esse documento.

De acordo com Javier, o *agobio* “é um espaço altamente relevante para reconhecer as dimensões precárias do trabalho docente”. Ele abrange o medo de perder o emprego, excesso de horas em sala de aula, turmas numerosas, currículo rígido, avaliações excessivamente padronizadas, aumento das tarefas administrativas e uma sensação constante de falta de tempo, como Alejandra descreve, tendo que trabalhar mesmo em casa.

A perspectiva subjetiva dos/das professores/as revelou que a implementação da responsabilidade baseada no desempenho foi dada como certa na discussão da nova PND. No movimento dissidente, os/as professores/as de base tomaram consciência das políticas de avaliação em curso e procuraram destacar o estresse, a sobrecarga e o incômodo causados por tais políticas durante o desenvolvimento da nova PND.

Um desenvolvimento profissional rotulador, individual, linear e com motivação econômica

À medida que os/as professores/as refletiam sobre suas experiências de estresse, sobrecarga e incômodo foi possível examinar o tipo de profissionalismo e desenvolvimento profissional que a nova PND promovia. Como Mario aponta, antes do movimento dissidente, os/as professores/as vivenciaram uma grande “*perda de significado no seu trabalho educativo*” associada ao enfraquecimento de sua autoestima profissional. Isso gera um corpo profissional desorientado, desorganizado, individualista e que reproduz o sistema. As políticas de avaliação de desempenho e os incentivos econômicos tornam-se dispositivos de performance poderosos que geram uma estrutura de valores que altera a subjetividade dos/das docentes, orientando tanto suas práticas quanto sua consciência ética (ACUÑA, 2022). Assim, as políticas são performativas (BALL, 2003), geram adesão moral e prefiguram um tipo específico de profissionalismo, pois os/as professores/as, em sua desorientação, precisam validar seu trabalho:

“Isso é complexo porque também existe uma busca por validação e reconhecimento por parte dos/las professores/las, que se apegam a todas essas coisas [...] Quando aconteceu a rotulagem, comecei a observar como os/las professores/las se comportavam, perguntando entre si em que categoria estavam, tornando essa discussão central. Depois de termos lutado tanto porque essa bobagem não funcionava como carreira profissional docente! No dia seguinte ao anúncio da categorização, todos/las os/las docentes estavam bisbilhotando em que nível os/las outros/las tinham ficado” (Silvana).

O processo de categorização, conhecido oficialmente como *encasillamiento* ou rotulagem, é o nome dado ao novo processo de *ordinalização da nominalidade*. Essa “*ordinalização*”, defende Fourcade (2016), cria hierarquias de desenvolvimento profissional de

acordo com diferentes estágios, atribuindo-lhes nomes que envolvem a capacidade de produzir “afirmações de identidade, autenticidade e valor” (FOURCADE, 2016, p. 182). Para entender como funciona esse processo de construção de uma ordem classificatória legítima é importante prestar atenção aos princípios subjacentes que sustentam a PND como um arranjo político. Essa política pressupõe a existência de uma determinada entidade (SAYER, 1992), ou seja, os princípios subjacentes à PND funcionam como condições necessárias para a existência de um arranjo político específico. Mais especificamente, nos referimos ao Sistema de Reconhecimento de Professores – SRD, que está no cerne da PND. A PND descreve o SRD como:

um processo de avaliação abrangente que reconhece a experiência e a consolidação das competências e conhecimentos disciplinares e pedagógicos que os profissionais da educação adquirem em diferentes fases da sua prática profissional; e um procedimento de progressão em diferentes seções, através do qual os/as professores/as podem alcançar determinados níveis salariais (GOBIERNO DE CHILE, 2016).

O SRD considera cinco níveis de carreira docente, de *Inicial* a *Experto II*. Essas categorizações se baseiam em avaliações de desempenho que consistem em dois dispositivos principais: uma Prova de Conhecimentos Pedagógicos e Disciplinares e um Portfólio. A prova consiste em 60 perguntas de múltipla escolha sobre conhecimentos pedagógicos e disciplinares e varia de acordo com a área e o tipo de escola onde o/a professor/a trabalha (CPEIP, 2021). O portfólio do/da professor/a, por outro lado, tem como objetivo “reunir evidências de boas práticas” (CPEIP, 2021) e tem três componentes: i) *planejamento, avaliação e reflexão*, no qual o/a professor/a apresenta atividades e uma avaliação realizada com os/as alunos/as; ii) *uma aula gravada em vídeo* com duração de 40 minutos; e iii) *trabalho colaborativo*, no qual o/a professor/a descreve e reflete sobre uma experiência de colaboração com outros/as professores/as para servir de suporte à aprendizagem. Esse portfólio é um dos principais instrumentos da Avaliação Docente, política em vigor desde 2003, e é considerado pelos/as professores/as uma das principais fontes de *agobio*.

A combinação dos resultados de ambos os dispositivos de avaliação atribui aos/as docentes um nível de carreira que converte o ensino numa entidade passível de comparação e possibilita a progressão na carreira. Mas como ter sucesso nesse processo? Uma vez avaliados os dispositivos por revisores/as qualificados/as, os resultados são organizados em duas escalas ordinais: os resultados do teste de conhecimentos são classificados numa escala ordinal de A a D; já o portfólio é organizado de A a E, sendo A a nota mais alta em ambas as escalas (ver Tabela 3). Embora a experiência seja necessária para progredir na categorização da carreira docente, os anos de experiência de ensino por si só não conduzem à progressão. Do ponto de vista desaa política, o ensino é progressivo e linear.

Tabela 3: Resultados no Sistema de Reconocimiento Docente (CPEIP)

Resultados do Portfólio	Resultados da prova de conhecimentos			
	A (3,38 a 4 pontos)	B (2,75 a 3,37 pontos)	C (1,88 a 2,74 pontos)	D (1 a 1,87 pontos)
A (3,01 a 4 pontos)	Experto II	Experto II	Experto I	Temprano
B (2,51 a 3 pontos)	Experto II	Experto I	Avanzado	Temprano
C (2,26 a 2,50 pontos)	Experto I	Avanzado	Temprano	Inicial
D (2 a 2,25 pontos)	Temprano	Temprano	Inicial	Inicial
E (1 a 1,99 pontos)	Inicial	Inicial	Inicial	Inicial

Fonte: elaboração própria a partir do site do CPEIP.

Portanto, quando Silvana argumenta que *“No dia seguinte ao anúncio da categorização, todos/as os/as docentes estavam bisbilhotando em que nível os/as outros/as tinham ficado”*, é importante lembrar que o SRD é um sistema de desempenho construído para produzir, valorizar e reconhecer o desenvolvimento profissional docente. Por isso existe uma relação ambivalente com a lógica dessas políticas. Por um lado existe a consciência de que elas não possibilitam de fato a avaliação do próprio desempenho ou da qualidade do próprio trabalho ou do trabalho de colegas. Por outro lado, seus resultados têm efeitos que geram consequências emocionais fortes entre os/as professores/as. Como Elizabeth aponta:

“Quando um/a professor/a tem que responder a uma medida padronizada de qualidade, a maioria tem um argumento claro: não existe como. No entanto, outro dia, vi uma professora chorando de emoção porque sua avaliação tinha melhorado. Essa contradição sempre existe porque, por muito tempo, a ideia de ‘isso não é algo que eu quero, mas não existe outra opção, então vou me validar dessa forma’ se naturalizou” (Elizabeth).

A ideia de que *“isso não é algo que eu quero, mas não existe outra opção”* reflete a falta de liberdade profissional na organização da carga de trabalho. Regina Penteado e Samuel Souza (2019) destacam que o sofrimento e os sentimentos de opressão que os/as professores/as vivenciam decorrem da falta de liberdade para adaptar seus métodos de trabalho e encontrar abordagens que tragam prazer ou aliviem a sobrecarga psicológica. Em tais situações surgem sentimentos de insatisfação, tensão e sofrimento que levam a uma diminuição de energia e, por fim, resultam em fadiga, que pode ser interpretada como uma manifestação de sobrecarga física ou psicológica.

Cria-se uma nova ordem simbólica do que significa ser professor/a, na qual os/as professores/as não têm outra escolha senão participar, aceitando que são classificados/as, categorizados/as, ordenados/as e rotulados/as conforme a lógica da SRD. Um dos elementos centrais do

profissionalismo promovido por essa lógica é, como aponta Eduardo, “a ideia dramática de um/uma professor/a se construindo em seu desenvolvimento profissional e salarial”, acrescentando que o que está sendo forjado é “um/uma professor/a que nem precisa da organização para resolver seus problemas porque, por exemplo, quando a categorização foi implementada, o/a professor/a pôde ver os resultados dessa categorização em seu celular”. Como Elizabeth destaca, isso gera um paradoxo: embora o ensino seja profundamente relacional, pois conecta professores/as com alunos/as, com outros/as professores/as, autoridades escolares, pais e mães etc., há também uma sensação avassaladora de “solidão profunda” entre eles/elas.

Dessa forma, o STD consiste numa escala ordinal com agrupamento cardinal por meio de acúmulo que classifica a experiência de ensino em cinco níveis, sendo o mais baixo o menos competente conforme os critérios em pauta. As regras de progressão distinguem essa escala daquelas comumente conceituadas no trabalho de Fourcade (2016), pois incentivam os/as professores/as a avançar dentro de um prazo específico. Trata-se, portanto, de uma combinação de classificação em contínuo desenvolvimento. Os/as professores/as que não progredirem conforme exigido acabam sendo retirados/as da carreira docente. Além dessa escala específica, há efeitos financeiros associados à política. Os salários dos/das professores/as são determinados de acordo com sua classificação no sistema.

Do ponto de vista subjetivo, os/as professores/as tornam visível e audível que as políticas de desempenho, avaliação e incentivo não só oprimem, o que por si só já é motivo para dissentir, mas também, e mais importante ainda, promulgam uma variedade de profissionalismo docente que Mario capta muito bem:

“[O/a professor/a está] se afogando, sufocado/a pelas concepções mais instrumentais do que é o papel do/a professor/a. A desprofissionalização, digamos assim, da profissão docente, que nos transforma em técnicos que aplicam determinada tecnologia educacional com base em projetos elaborados por instâncias superiores. Projetos que estão em consonância com a padronização, com o objetivo de produzir resultados para testes padronizados. O que isso gerou foi uma diminuição do sentido da profissão docente” (Mario).

Esse desenvolvimento profissional individual e técnico, subjetivamente, gera as sensações de solidão, baixa autoestima e diminuição do sentido do trabalho.

Percebendo a importância de desenvolver um pensamento político-pedagógico

O desenvolvimento da nova PND promoveu três fenômenos inter-relacionados: possibilitou aos/às professores/as reconhecer e lidar com o estresse, a sobrecarga e os incômodos causados pela avaliação; também os/as incentivou a questionar a abordagem individual e técnica do desenvolvimento profissional incorporada em sua lógica interna; e, por fim, promoveu a conscientização a respeito da história do sindicato e o reconhecimento do campo pedagógico como arena política.

O movimento dos/das professores/as de 2014 e as mobilizações subsequentes forneceram experiências de aprendizagem transformadoras para muitos/as participantes. Atividades, encontros e comícios proporcionaram oportunidades sem precedentes para o engajamento político e educacional. Elizabeth, uma das lideranças do CdP em Valdivia, no sul do Chile, desempenhou, durante o período de protestos dos/das professores/as, um papel fundamental ao criticar a nova política e organizar palestras para promover a compreensão das políticas entre os/as professores/as, incluindo discussões com acadêmicos/as sobre identidade profissional e história. Para ela, foi com essas palestras que seus/suas colegas perceberam sua identidade coletiva como professores/as.

“Cerca de 1.200 a 1.300 professores/las ouviram atentamente essas informações, a pesquisa e o desenrolar da história de suas próprias experiências, a partir de sua identidade. Foi um momento forte. Foi incrível ver os/las professores/las, em meio a aplausos e tristeza, dizendo: ‘Uau, nós que fizemos isso acontecer’. Foi um momento de descoberta” (Elizabeth).

Elizabeth era a chefe do novo departamento pedagógico dentro do CdP local. Esse departamento teve papel fundamental durante as manifestações, representando, em sua opinião, uma mudança dentro do CdP local, que saiu do foco restrito em melhorias salariais e passou a abordar de forma ativa temas que afetam diretamente a vida dos/das professores/as. Elizabeth considera que esse desenvolvimento tem implicações políticas importantes. A CdP se esforça para adotar uma compreensão mais ampla do profissionalismo.

“Para nós, é um marco: pela primeira vez, o CdP está assumindo a responsabilidade por questões que estão diretamente relacionadas à vida dos/as professores/las e as analisando de uma perspectiva acadêmica e de pesquisa” (Elizabeth).

Esse é um dos efeitos mais significativos do movimento dissidente: ele possibilitou aos/às professores/as explorar a sua própria história e lançar luz sobre aspectos negligenciados do seu próprio trabalho, revelando as condições precárias que vinham suportando. Esse processo de (auto)desenvolvimento profissional surgiu como uma experiência de aprendizagem transformadora, contrastando com o consenso político sobre o desenvolvimento profissional proposto pela nova PND. Um aspecto fundamental, especialmente para as lideranças dissidentes, foi a necessidade de desenvolver e recuperar um discurso pedagógico robusto que fosse crítico à lógica neoliberal. Como Elizabeth expressa de forma eloquente:

“Não tenho mais interesse pela luta sindical nem em fazer parte desse ambiente sindical confuso. Em vez disso, quero recuperar o discurso pedagógico, que atualmente é dominado pela tecnocracia, e isso precisa ser reconhecido. Pela minha experiência pessoal como professora de escola, sinto que isso ficou normalizado. Existe uma construção de um discurso anti-especialistas, mas o discurso pró-especialistas se tornou tão arraigado que é difícil construir um discurso paralelo” (Elizabeth).

Tabela 4. Distribuição da classificação dos/das professores/as em 2020 e 2021 Trajetória da carreira docente

	n. de docentes 2020	% do total	n. de docentes 2021	% do total	variação 2020-2021
sem avaliação	38.388	15,5%	75.708	30,1%	97,2%
Acceso	81.197	32,8%	70.436	28,0%	- 13,3%
Inicial	49.988	20,2%	26.236	10,4%	- 47,5%
Temprano	29.645	12,0%	29.166	11,6%	- 1,6%
Avanzado	36.678	14,8%	37.207	14,8%	1,4%
Experto I	10.313	4,2%	10.935	4,3%	6,0%
Experto II	1.533	0,6%	1.692	0,7%	10,4%
Total	247.742	100%	251.380	100%	1,5%

Fonte: Centro de Estudios Mineduc, 2022.

O discurso normalizado a que Elizabeth se refere é o discurso baseado no consenso que possibilita a lógica da “ordinalização da nominalidade” (Fourcade, 2016). O sistema SRD discutido acima emprega um princípio de cardinalidade, tratando todos/as os/as docentes dentro do mesmo nível de carreira como entidades idênticas. Isso nivela as diferenças entre os/as professores/as e permite a agregação para fins de contagem, como afirmar um aumento no número de professores/as num nível específico, o que permite a formulação de enunciados como “*houve um aumento de 10,4% de professores/as no nível Experto II*” (CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC, 2022, p. 3).

A Tabela 4 evidencia a predominância da tecnocracia no discurso pedagógico, ilustrando a política de desenvolvimento profissional imposta a 251.380 professores/as. Ela demonstra como essa política visa regular e controlar o trabalho dos/as docentes. As modificações feitas no Arcabouço para o Bom Ensino – MBE em 2021 estão alinhadas com os desafios enfrentados na construção de um discurso pedagógico alternativo. As mudanças foram implementadas para melhorar o alinhamento com a PND, definindo explicitamente o que cada professor/a deve saber, como deve agir e quais competências deve possuir (CPEIP, 2021). A nova versão do Arcabouço foi adaptada para encaixar a implementação de padrões de aprendizagem e disciplinares avaliados no teste de conhecimento pedagógico e disciplinar do SRD. Embora a versão de 2004 não tivesse pretensões de ser um “quadro analítico rígido” (CPEIP, 2008, p. 7), os critérios atuais fornecem diretrizes mais detalhadas em relação ao que os/as docentes devem saber e como devem desempenhar suas funções (CPEIP, 2021). Essa última versão amplia a gama de estratégias, técnicas, conhecimentos, habilidades e disposições profissionais para se alinhar com a arquitetura institucional da PND e do SRD.

A PND descreve o que os/as professores/as devem saber e estar aptos/as a fazer no seu trabalho. Embora o MBE possa servir inicialmente como um quadro orientador, o fato de os resultados dos testes e do portfólio determinarem a classificação do desenvolvimento profissional de um/uma professor/a e o seu salário correspondente transforma o MBE em manual a ser seguido. Isso reforça o poder desse discurso técnico, que se tornou profundamente enraizado na subjetividade dos/das professores/as.

Um aspecto significativo do movimento dissidente foi a consciência da necessidade de desenvolver um discurso pedagógico alternativo que desafiasse o discurso técnico e normalizado. Como Javier aponta, *“nossa intenção política e pedagógica maior reside no debate político-pedagógico, que é a reconstituição do sujeito docente”*. Em consonância com isso, o coletivo Construyendo, uma pequena organização docente de base fundada em 2015, sediada em Santiago e que faz parte da tendência dissidente dentro do CdP, identifica três elementos-chave para construir um discurso político-pedagógico: promover a existência e a implementação de currículos alternativos e contra-hegemônicos; defender escolas democráticas onde os/as professores/as desempenhem um papel fundamental no sistema; e reconhecer a pedagogia como seu principal espaço político de conhecimento, onde ocorre uma relação formativa entre docentes e discentes. Em relação a esse último ponto, Javier argumenta:

“[reconhecer a pedagogia como um espaço político] implica um reposicionamento da pedagogia como espaço de conhecimento, como um conjunto de conhecimentos que só existe ou surge na relação entre o/a professor/a e o/a estudante em todas as suas dimensões curriculares e formativas, moldando o sujeito, o ser humano. Se não reconhecermos essa perspectiva, pelo menos nessas três dimensões, nossas demandas tenderão a se concentrar exclusivamente em questões relacionadas ao trabalho” (Javier).

Como Elizabeth indica, o discurso político-pedagógico dos/das professores/as ainda não foi totalmente desenvolvido. Essa foi uma das principais limitações do movimento dissidente: embora desafiasse o consenso predominante, ele teve dificuldade em oferecer uma visão alternativa sobre o desenvolvimento dos/as professores/as.

Discussão e considerações finais

Do que o movimento dissidente dissente? Neste artigo, tentamos abordar essa questão por meio de dois elementos centrais que ajudam a compreender os/as professores/as dissidentes durante o período de 2014 a 2016 no Chile. Em primeiro lugar, o movimento dissidente buscou tornar visível e audível (Rancière, 2010b) sua própria experiência como professores/as, experiência que havia sido excluída do campo perceptivo da elaboração e discussão da nova PND. A experiência deles/as se baseia em mais de uma década de políticas de avaliação, que veem como fonte de *agobio* (estresse, sobrecarga e incômodo).

Em segundo lugar, tornar sua experiência visível e audível possibilitou uma análise crítica das circunstâncias específicas que geraram estresse, sobrecarga e incômodo. Uma dimensão relevante nessa análise é o consenso em torno da lógica de desenvolvimento profissional dos/das docentes incorporada à política educacional desde o final da década de 1990 até o presente. O surgimento de dissidências possibilitou uma compreensão mais clara das lógicas estruturantes das políticas docentes e seu impacto nos processos de subjetivação dos/das professores/as. Nesse sentido, a PND é uma política enraizada num consenso político de longo prazo que vem se desenvolvendo gradualmente ao longo dos anos; é tanto um prolongamento como um refinamento das trajetórias anteriores das políticas docentes de responsabilização baseadas no desempenho. A introdução de uma alocação salarial baseada no desempenho na PND leva a uma escala comum de avaliação dos/das professores/as. Devido a sua extensão e seu caráter obrigatório, a PND possibilita uma comparação entre a grande maioria da força de trabalho docente. Essa trajetória profissional se torna, então, o único caminho de melhoria: os/as professores/as que não cumprem a progressão deixam de ser professores/as atuantes, tornam-se invisíveis. Seguindo Fourcade (2016), a PND pode ser interpretada como um processo de categorização complexo, que abrange a capacidade de gerar afirmações sobre a identidade, a autenticidade e o valor do profissionalismo e do trabalho dos/das docentes.

Incluir o movimento dissidente e a dissidência na análise da PND é essencial para superar o consenso incorporado nessas políticas. Análises que descrevem a elaboração da PND como um processo de negociação excepcional entre o governo e o CdP, como o trabalho de Alejandra Mizala e Ben Schneider (2020), limitam o escopo ao consenso político, fazendo com que ele pareça um sucesso. Como argumentam a autora e o autor, o processo de elaboração da PND envolveu “uma rede política ampla, visível e bastante conectada de 40 a 50 especialistas em universidades, *think tanks* e fundações” que “tiveram forte influência sobre o conteúdo e os detalhes das reformas para professores/as” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 3). Essa rede política de especialistas em educação “forjou um consenso sobre a implementação de uma carreira com critérios de entrada mais exigentes, melhoria na formação, recompensas materiais e profissionais mais significativas e avaliações regulares para progressão na carreira” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 21). Para o autor e autora, a ruptura interna no CdP, que o impediu de usar “o máximo poder disruptivo para impedir as reformas” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 21), foi um dos elementos que favoreceram as negociações, junto com as discussões anteriores do CdP que endossavam “o princípio da promoção vinculada a avaliações (e as avaliações para professores/as municipais já estavam sendo implementadas)” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 20).

Seguindo Rancière (2004), o movimento dissidente procurou tornar visível e audível o que havia sido excluído da elaboração e discussão da nova PND: a própria experiência dos/das docentes. Com esse movimento, podemos ver e ouvir pelo menos duas

coisas: em primeiro lugar, que o CdP não estava “dividido internamente” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 21), mas *ficou* dividido devido à discussão da nova PND. Em segundo lugar, que o “consenso” em torno da PND foi forjado por meio de uma rede política de especialistas que partilham uma visão comum sobre como o desenvolvimento docente deve ser organizado. Assim, o dissenso dos/das professores/as não se referia apenas à parceria acrítica do líder do CdP com o governo (e sua disposição para negociar), mas também ao próprio “consenso forjado”, pois esse representa um trajeto político mais longo. Por outro lado, o dissenso é uma interrupção desse consenso político (RANCIÈRE, 2010a). O campo perceptivo no qual a nova PND está codificada se limita ao consenso descrito com transparência eloquente no trabalho de Mizala e Schneider (2020). Essa rede de especialistas em educação considera a avaliação, os incentivos e a responsabilização baseada no desempenho fundamentais para melhorar a qualidade da educação, sem necessariamente definir o que se entende por essa última. O movimento dissidente, portanto, introduz heterogeneidade nesse campo perceptivo ao afirmar que sente profundo *agobio*, e isso se deve em parte à mesma lógica política que sustenta a PND. No entanto, ao excluir essa perspectiva crítica da codificação da nova PND, as forças alinhadas com o consenso político podem negligenciar o dissenso do movimento dissidente, e os/as líderes desse movimento podem argumentar que a PND é uma política desfavorável aos/às docentes (SISTO *et al.*, 2022).

Este artigo oferece uma perspectiva para aprofundar essa derrota em relação ao papel das ideias e do trabalho intelectual nos processos de renovação do CdP (STEVENSON, 2008; GAVIN, 2022). A elaboração de uma demanda político-pedagógica alternativa foi uma das principais limitações do movimento dissidente: embora tenha sido capaz de desafiar o consenso predominante e oferecer uma crítica negativa ao mesmo, tornando visível e audível a experiência de estresse, sobrecarga e incômodo, ele teve dificuldade em articular um discurso político-pedagógico positivo e comum. De acordo com Antonio Gramsci (2007), a diferença entre uma crítica negativa e um discurso positivo reside na distinção entre um movimento conjuntural e um movimento orgânico: apenas esse último, na medida em que delinea um horizonte positivo, tem força para realizar transformações políticas profundas. A liderança do movimento dissidente identificou e deu visibilidade efetiva aos elementos-chave que um discurso político-pedagógico alternativo deve abranger. Esses incluem ideias como escolas democráticas, profissionalismo autônomo e um desenvolvimento profissional dos/das professores/as que enfatize a colaboração como componente central. No entanto, para que os/as professores/as reconheçam essa perspectiva como sua, ainda há muito trabalho pela frente.

Ao longo de sua história, o movimento docente chileno demonstrou sua capacidade de romper com o consenso predominante por meio de momentos de dissenso, expondo as injustiças das lógicas políticas promovidas por certos setores da sociedade e mostrando que há potencial para mudanças. O movimento dissidente faz parte dessa

tradição. Algumas lições que esta análise nos deixa dizem respeito aos limites das demandas negativas, como estresse, sobrecarga, incômodo e à carência existente dentro da força de trabalho docente, pelo menos entre seus/suas intelectuais de base. Afastar-se desses limites na direção de um poder docente mais forte parece uma tarefa ainda pendente, como sugerem os ciclos mais recentes de protestos de professores/as (FERNÁNDEZ UGALDE, 2023). Além disso, há questões em relação a como se afastar do consenso político neoliberal e a como as tensões de longa data e emergentes em torno das identidades profissionais e da diminuição do trabalho docente estão ligadas aos desafios de romper com essa ordem das coisas.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Dissenting from what? the rupture of Chilean teachers with the long-term consensus on teacher professional development*, Felipe Acuna and Rocío Fernández Ugalde, em *Globalisation, Societies & Education (Vol 23, Issue 1, 2025)*. Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Gostaríamos de agradecer os valiosos comentários recebidos na reunião de redação do CITSE-UCSH, especialmente de Paula Guerra, Andrea López, Maribel Calderón, Cesar Maldonado e Juan Pablo Queupil.
- 3 Atualmente as escolas públicas municipais representam cerca de um terço do total de escolas, enquanto as escolas privadas subsidiadas representam mais da metade.

Referências

- ACUNA, Felipe. Incentivos Al Trabajo Profesional Docente y Su Relacion Con Las Políticas de Evaluacion e Incentivo Economico Individual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 2015, 41 (1): 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>.
- ACUNA, Felipe. An Autonomous Teacher Subject as a Force of Pedagogical Renewal: Two Historical Moments of Activation of the Teacher's Movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2021, 8 (2): 105-124. <https://doi.org/10.14516/ete.458>.
- ACUNA, Felipe. The Emergence of a Political-Pedagogical Teacher Subject: Chilean Teachers' Struggle to Bring Pedagogy Back Into the Political Sphere. *Education Policy Analysis Archives*, 2022, 30 (106).
- ACUNA, Felipe. Governing Teachers' Subjectivity in Neoliberal Times: The Fabrication of the Bonsai Teacher. *Journal of Education Policy*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>.
- ASSAEL, Jenny & PAVEZ, Jorge. La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008, 1 (2): 41-55.
- AVALOS, Beatrice & ASSAEL, Assael. Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 2006, 45 (4-5): 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>.

- BALL, Stephen J. The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 2003, 18 (2): 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- BASCIA, Nina. Perspectives on Teacher Unions: History, Discourse, and Renewal. *Teacher Unions in Public Education. Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- BELLEI, Cristian. El Talón de Aquiles de La Reforma. Análisis Sociológico de La Política de Los 90 hacia los docentes en Chile. *Economía Política de Las Reformas Educativas En América Latina*, edited by Sergio Martinie, and Marcela Pardo, 129-146. Santiago: CIDE – PREAL, 2001.
- BOLTANSKI, Luc & THEVENOT, Laurent. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 1999, 2 (3): 359-377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>.
- BRAUN, Virginia & Victoria Clarke. Thematic Analysis. *American Psychological Association. APA Handbook of Research Methods in Psychology. vol. 2, Research Designs*, 2012, edited by Harris Cooper, 57-71. Washington, DC: American Psychological Association.
- CANDINA, Azun. Vivir Una Dictadura: Historia y Memoria de Los Profesores en Chile (1973-1990). *Historia* 396, 2014, 4 (2): 187-216.
- CASTILLO, Dante. La Función de La Evaluación En Las Políticas Neoliberales Del Sistema Escolar Chileno. *Poesis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* 9, 2015, (December): 229-248. <https://doi.org/10.19177/prppge.v9el62015229-248>.
- CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC. Variación En La Información Estadística de Los Docentes de La Educación en Desempeño, Año 2021. Santiago: MINEDUC, 2022. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22_2022_fd01.pdf.
- CORNEJO, Rodrigo & INSUNZA, Javier. El Sujeto Docente Ausente de Las Movilizaciones Educativas: un Análisis del Discurso Docente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2013, 12 (2): 72-82.
- CPEIP. *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile, 2008.
- CPEIP. *Estandares de La Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile, 2021. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- FERNANDEZ UGALDE, Rocio. Teachers' Politycity as a Sociohistorical Juncture: Bringing a Freirean Angle to Education Policy Studies. *Globalisation, Societies and Education*, 2023, O (O): 1-13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209525>.
- FOURCADE, Marion. Ordinalization: Lewis A. Coser Memorial Award for Theoretical Agenda Setting 2014. *Sociological Theory*, 2016, 34 (3): 175-195. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0735275116665876>.
- GAVIN, Mihajla. Raising Teachers' Voices: How Teacher Unions Build Grassroots Intellectualism to Resist Neoliberal Education Reform. *Empowering Teachers and Democratizing Schooling. Perspectives from Australia*, edited by Keith Heggart, and Steven Kolber. Singapore: Springer, 2022.
- GIDDENS, Anthony. *La Tercera Vía*. La Renovación de La Socialdemocracia. Madrid: Taurus, 1999.
- GOBIERNO DE CHILE. *Crea El Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Ley 20.903*, 2016.
- GONZALEZ, Eduardo. *Arriba Profes de Chile. De la Precarización Neoliberal a la Reorganización Docente*. Santiago: América en Movimiento, 2015.
- GOODSON, Ivor. Introduction. Life Histories and Narratives. *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*, edited by Ivor Goodson, 11-22. London: Routledge, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología. Selección, Traducción y Notas de Manuel Sacristan*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

- HERRERA, Javiera. Bases Rechazaban Pacto Que Se Firmó Hace Solo Dias: Profesores se Vuelven a Retirar de Mesa de Trabajo Con Mineduc. *El Mercurio*, november 14, 2014. <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-11-14&dtB=14-11-201400:00:00&Paginaid=9&bodyid=3>.
- HERRERA, Javiera & TORO, Macarena. Disidencia de Colegio de Profesores Llama a Seguir Movilizados ya que Gajardo Evalúe su Continuidad. *El Mercurio*, november 15, 2014. <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-11-15&NewsID=272763&dtB=15-11-201400:00:00&BodyID=3&Paginaid=27>.
- MARTINEZ, Daniel. La 'Rebelión Paralela' que Tiene en Jaque (una vez mas) a Jaime Gajardo. *El Dinamo*, november 13, 2014. <http://www.eldinamo.cl/pais/2014/11/13/rebelion-paralela-tiene-en-jaque-una-vez-mas-a-jaime-gajardo/>.
- MATAMOROS, Christian & ALVAREZ, Rolando. 'No + Municipalización'. La Resistencia Docente a Los Traspasos de Escuelas Públicas. Chile, 1986. *Izquierdas*, 2021, 50 (6): 0-0. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100206>.
- MIZALA, Alejandra & SCHNEIDER, Ben. Promoting Quality Education in Chile: The Politics of Reforming Teacher Careers. *Journal of Education Policy*, 2020, 35 (4): 529-555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>.
- NORRIS, Joe; SAWYER, Richard D. & LUND, Darren. *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. London: Routledge, 2012.
- NUÑEZ, Ivan. *Reformas Educativas e Identidad de Los Docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1990.
- PAL, Nyiri. Lateral Vision: Juxtaposition as a Method. *Ethnography*, 2013, 14 (3): 369-383. <https://doi.org/10.1177/1466138113491677>.
- PARCERISA, Lluís *et al.* Teacher Autonomy in the Age of Performance-Based Accountability: A Review Based on Teaching Profession Regulatory Models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 2022, 30 (July): 100.
- PENTEADO, Regina Zanella & SOUZA, Samuel de. Teacher Malaise, Suffering and Sickness: From Narratives of Teacher Work and Culture to Teaching as a Profession. *Saúde e Sociedade*, 2019, 28 (1): 135-153. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019180304>.
- PORTA, Donatella della. Protest Cycles and Waves. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, edited by David Snow Snow, Donatella della Porta, Doug McAdam and Bert Klendermans. Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *The Philosopher and His Poor*. London: Duke University Press, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus. On Politics and Aesthetics*. London: Continuum, 2010a.
- RANCIÈRE, Jacques. *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010b.
- SAYER, Andrew. *Method in Social Science: A Realist Approach*. London: Psychology Press, 1992.
- SERRANO, Sol; PONCE DE LEON, Macarena & RENGIFO, Francisca. *Historia de La Educación en Chile (1810-2010). Toma I. Aprender a Leer y Escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus, 2012.
- SISTO, Vicente *et al.* La Rebelion de Las Bases Frente a La Estandarización Del Trabajo Pedagógico. El Caso de La Movilización Contra La Ley de Carrera Docente En Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 2022, 30 (138), <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>.
- STEVENSON, Howard. Challenging the Orthodoxy: Union Learning Representatives as Organic Intellectuals. *Journal of In-Service Education* 34, 2008, (4): 455-466. <https://doi.org/10.1080/13674580802328129>.

TARLAU, Rebecca. Take or Reject State Power? The Dual Dilemma for Teachers' Unions in Brazil and Mexico. *Studies in Comparative International Development*, 2022, 57 (3): 361-384. <https://doi.org/10.1007/s12116-022-09364-x>.

VILLALOBOS, Cristobal; PEREIRA, Sebastian & Tomas Lagos. Protesta Docente En El Chile Postdictadura (1990- 2019). *Revista Mexicana de Estudios de Los Movimientos Sociales*, 2022, 6 (1): 33-56. <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/281>.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.