

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO – RS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**THEMIS KARINE DUTRA MENEGAZZI**

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DE 2020 A 2022**  
**NOS DIZERES DE PROFESSORES/AS SINDICALIZADOS/AS DE UMA REDE**  
**MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**

**OSÓRIO/RS**

**2023**

**THEMIS KARINE DUTRA MENEGAZZI**

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DE 2020 A 2022  
NOS DIZERES DE PROFESSORES SINDICALIZADOS DE UMA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Machado Maciel Maurenre.

**OSÓRIO/RS**

**2023**

Catálogo de Publicação na Fonte

M541s	<p>Menegazzi, Themis Karine Dutra.</p> <p>Sentidos do trabalho docente no período de 2020 a 2022 nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do Rio Grande do Sul / Themis Karine Dutra Menegazzi. – Osório, 2023. 150 f.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Viviane Machado Maciel Maurente.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2023.</p> <p>1. Análise do discurso. 2. Pandemia. 3. Trabalho docente. I. Maurente, Viviane Machado Maciel. II. Título.</p>
-------	--

## AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar estes agradecimentos em referência a outra pessoa que não fosse a Tania, minha mãe. A pessoa que me trouxe para esse mundo, que me ensinou a ser mulher, a ser professora, a ser trabalhadora, a ser pesquisadora, a ser humana. A mulher que sempre me incentivou, cuidou, cobrou e vibrou a cada conquista, desde os primeiros passos, as primeiras palavras, as primeiras leituras, a primeira vez que escrevi meu nome, até hoje quando escrevo os agradecimentos de minha dissertação. Obrigada, mãe, por tudo!

Outra mulher a quem muito devo é minha avó Dorsila. Na sua humildade de quem estudou até a segunda série, sempre soube o valor do estudo e desde pequena me motiva a seguir estudando. No auge do seu Alzheimer, vibra a cada vez que lhe conto que sou professora, como se fosse a primeira vez. Obrigada, vó, por me ensinar o que é força!

Em terceiro lugar, agradeço a pessoa que entrou na minha vida há quatro anos e hoje já é quem me dá o primeiro “bom dia” e o último “boa noite”. Sem o carinho, cuidado e apoio do meu namorado Vitor, eu não teria conseguido chegar ao fim dessa etapa. Obrigada, meu amor, por ser minha família, por me ensinar a gostar da vida e mostrar que o amor sincero é possível.

Também merece um parágrafo especial de agradecimento, minha grande amiga Juliana. Nos conhecemos desde o primeiro semestre da faculdade de Letras e nutrimos até hoje, mesmo residindo em cidades distantes e nos vendo pouco, uma amizade carinhosa e respeitosa. A Ju acompanhou esta dissertação desde quando ainda era um projeto para a seleção do curso de Mestrado e contribuiu com muitas ideias para o que se apresenta agora neste texto final da pesquisa. Obrigada, amiga, por compartilhar esse caminho da vida comigo. Te amo e te admiro!

Por seguinte, agradeço ao grupo de professores e professoras mais incríveis que tive a oportunidade de conhecer! Minha docência, minha pesquisa e minha vida não teriam sido tão fecundas nesses últimos tempos se não fosse por Allejandro, Caroline

Gomes, Caroline Silveira, Daniella, Fernanda, Susana, Jéssica, entre outros/as que cada vez mais se aproximam para me ensinar muito sobre a vida, sobre educação e, principalmente, sobre amizade.

Agradeço à minha orientadora Viviane Maurenre por aceitar imergir nessa empreitada junto comigo. Por me permitir trilhar meus caminhos e seguir minhas intuições. Por validar minhas ideias e manter esse processo algo agradável.

Também sou grata aos meus colegas de curso, de linha e de orientação, Bruna e Israel. Entramos juntos/as, nos apoiamos, ajudamos e saímos juntos/as. Tenho orgulho da trajetória dos “Unidos da profª Vivi”.

Por fim, agradeço às minhas escolas, ao programa da UERGS e à CAPES, instituições sem as quais não haveria esta pesquisa. Sem a atividade de sala de aula, os movimentos das escolas, os/as colegas e, em especial, sem meus e minhas estudantes, as questões que originaram esta pesquisa e seguem fomentando seu produto não teriam se manifestado. Sem o programa da UERGS, não teria aprendido tanto e esse trajeto não teria sido trilhado. Ademais, sem a bolsa da CAPES com que fui contemplada, problemas financeiros poderiam ter se sobressaído e a pesquisa também poderia ter sido prejudicada, quando não abandonada em detrimento da necessidade de trabalhar ainda mais.

## RESUMO

Nesta pesquisa buscamos compreender processos de formulação e circulação de sentidos sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19, anos de 2020, 2021 e 2022, materializados nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do Rio Grande do Sul. Para tanto, nos embasamos teórica e metodologicamente na Análise do Discurso materialista. Realizamos, então, uma construção teórica sobre Análise do Discurso e sobre elementos do universo docente, tais como a instituição escola, o conceito de docência, o trabalho docente e o sindicalismo docente. Além disso, produzimos uma contextualização das condições de produção dos discursos, a pandemia e a educação nesse período, desde o âmbito mundial, passando pelo nacional, estadual até chegar no município de pesquisa. Nosso *corpus* de tipo experimental foi constituído a partir de entrevistas semi-estruturadas com 5 docentes sindicalizados/as do município, incluindo a pesquisadora. As entrevistas foram transcritas e organizadas em 347 seqüências discursivas e agrupadas em 12 famílias parafrásticas. Após a análise das paráfrases e formações discursivas, percebemos a Formação Discursiva de Falta. Falta de atuação governamental, falta de condições de trabalho adequadas, falta de mecanismos democráticos, falta de suporte da gestão, falta de sentido no trabalho, falta de acolhimento, falta de entendimento do que é o trabalho do/da professor/a, falta de união da classe e falta de relações de aprendizagem durante esse período. Ainda, a formação discursiva (FD) de referência desses discursos é própria FD da Classe Trabalhadora, que historicamente constrói seus saberes de denúncia da sua exploração. O trabalho docente assume, com isso, nesse tempo-espaço, sentidos negativos de precarizado, horrível, angustiante e confuso. Tais questões reforçam o sentido de alienação em que o trabalho não realiza sua função ontológica de humanização. Como produto educacional derivado da pesquisa, propomos encontros mensais com docentes para “pensar docência” e produzir tensionamentos sobre os limites que o sistema organizacional escolar e capitalista nos impõe e as possibilidades de atuação na nossa realidade.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Pandemia. Trabalho docente.

## ABSTRACT

In this research, we seek to understand processes of formulation and circulation of meanings about teaching work during the Covid-19 pandemic, in the years 2020, 2021 and 2022, materialized in the words of unionized teachers from a municipal education network in Rio Grande do Sul. For that, we base ourselves theoretically and methodologically on the Materialist Discourse Analysis. We then carried out a theoretical construction on Discourse Analysis and on elements of the teaching universe, such as the school institution, the concept of teaching, teaching work and teaching unionism. In addition, we produced a contextualization of the conditions of production of the speeches, the pandemic and education in this period, from the global scope, passing through the national, state until reaching the research municipality. Our experimental corpus was constituted from semi-structured interviews with 5 unionized teachers in the municipality, including the researcher. The interviews were transcribed and organized into 347 discursive sequences and grouped into 12 paraphrastic families. After analyzing the paraphrases and discursive formations, we noticed the Discursive Formation of Lack. Lack of government action, lack of adequate working conditions, lack of democratic mechanisms, lack of management support, lack of meaning at work, lack of acceptance, lack of understanding of what the teacher's job is, lack of class unity and lack of learning relationships during this period. Furthermore, the reference discursive formation (DF) of these discourses is the DF of the Working Class, which historically builds its knowledge of denouncing its exploitation. The teaching work thus assumes, in this time-space, negative meanings of precarious, horrible, distressing and confusing. Such questions reinforce the sense of alienation in which work does not carry out its ontological function of humanization. As an educational product derived from the research, we propose monthly meetings with teachers to “think about teaching” and produce tensions about the limits that the school and capitalist organizational system imposes on us and the possibilities of acting in our reality.

**Key words:** Discourse Analysis. Pandemics. Teaching work.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Logo do Rio Grande do Sul durante a pandemia

Figura 2 - Domicílios com Internet no Brasil

Figura 3 - Foto da Página no Facebook

Figura 4 - Esquema das etapas de análise

Figura 5 - Gráfico das famílias parafrásticas

Figura 6 - Nuvem de palavras

Figura 7 - Esquema de funcionamento discursivo

Figura 8 - Convite para o primeiro encontro

Figura 9 - Docentes escrevendo sua(s) pergunta(s)

Tabela 1 - Família: A pandemia

Tabela 2 - Família: Governo

Tabela 3 - Família: Ser professor/a

Tabela 4 - Família: Sentidos da Escola

Tabela 5 - Família: Adoecimento

Tabela 6 - Família: Choque, paradoxo, incerteza, questionamentos, frustração

Tabela 7 - Família: Falta de sentido no trabalho

Tabela 8 - Família: Falta de suporte da gestão

Tabela 9 - Família: Autoritarismo

Tabela 10 - Família: A classe

Tabela 11 - Família: Condições de trabalho

Tabela 12 - Família: Aprendizagem

Tabela 13 - Quadro comparativo de FDs



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD - Análise do Discurso

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COLEMARX - Coletivo de estudos em Marxismo e Educação

COVID-19 - Coronavirus Disease 2019

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CP - Condições de Produção

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Ideológica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

SD - Sequência Discursiva

SUS - Sistema Único de Saúde

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO .....</b>	<b>11</b>
2.1 MICHEL PÊCHEUX E A AD .....	12
2.2 LÍNGUA, SUJEITO E HISTÓRIA .....	14
2.3 IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA ....	15
2.4 INTERDISCURSO, INTRADISCURSO, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO .....	18
2.5 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO .....	20
2.6 PARÁFRASE E POLISSEMIA .....	21
2.7 O/A ANALISTA DE DISCURSO .....	23
<b>3. ALGUNS ELEMENTOS DO UNIVERSO DOCENTE .....</b>	<b>25</b>
3.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLA .....	25
3.2 A DOCÊNCIA: PROFISSÃO, TRABALHO, IDENTIDADE .....	28
3.3 O TRABALHO DOCENTE OU O/A DOCENTE ENQUANTO TRABALHADOR/A .....	36
3.4 O SINDICALISMO DOCENTE .....	40
<b>4. A CONJUNTURA SÓCIO-HISTÓRICA DA PESQUISA: Condições de produção dos discursos .....</b>	<b>43</b>
4.1. UM FENÔMENO CHAMADO PANDEMIA .....	44
4.2 A EDUCAÇÃO EM MEIO AO VÍRUS .....	52
4.3 O MUNICÍPIO DE PESQUISA .....	63
<b>5. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>65</b>
<b>6. GESTOS DE ANÁLISE .....</b>	<b>73</b>
6.1 DA SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA PARA O OBJETO DISCURSIVO .....	74
6.2 DO OBJETO DISCURSIVO PARA O PROCESSO DISCURSIVO .....	123
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>8. PENSAR DOCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE ENCONTROS .....</b>	<b>133</b>
8.1 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA .....	134
8.2 EMBASAMENTO TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA .....	136
8.3 AS POTÊNCIAS DO PRIMEIRO ENCONTRO .....	140
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>147</b>

## 1) INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce da práxis. Prática de trabalho como docente de escola pública, mergulhada em leituras teóricas. Troca dialética. A presente pesquisa nasce da dor, da alegria, da angústia, da falta de compreensão, de anseios. Ela nasce a partir da realidade concreta de uma trabalhadora docente explorada que sente a necessidade de estudar o seu contexto, as relações que ali se estabelecem, as inquietações que lhe vem. Surge, então, de uma sensação de que as coisas não estavam como deveriam.

A presente pesquisa nasce de uma necessidade de aprofundamento teórico em ideias que já me acompanhavam desde a graduação. Considero uma pesquisa densa, de um mergulho em um mar salgado, onde corremos o risco de estar presos/as à superfície. É, portanto, um esforço difícil, mas necessário para perceber algumas questões relativas à minha própria realidade enquanto docente, enquanto trabalhadora, enquanto sujeito.

Ainda que a totalidade da realidade sempre escape, podemos buscar registros materiais do mundo que nos cerca. É nesse esforço de pegadas que utilizamos a Análise do Discurso. Para perceber na materialidade do discurso as relações político-ideológicas que organizam nossa sociedade. Ideologia e política existentes apenas porque produzidas pelas situações materiais como a nossa.

Nesse esforço de compreender a materialidade, as bases do pensamento marxista vão se apresentando no decorrer do processo como a fonte capaz de abarcar uma concepção das estruturas em que o trabalho, trabalho docente, escola, estão inseridas. As relações de classe que também são invocadas. No campo da educação, essa pesquisa invoca, com isso, estudos que, em alguma medida, se relacionam com a linguística, psicanálise, história e sociologia.

A pesquisa não nasceu pronta, muito menos sua proposta. Ela foi se delineando a cada leitura, a cada reflexão, passando por inúmeras transformações desde o projeto para ingresso no curso de mestrado, passando pelo projeto de qualificação, até chegar no texto final. A cada revisão de rota, surgiam questionamentos sobre quais direções, quais caminhos iriam mais próximo das respostas para as perguntas que nos fizemos. Desde o início, o desejo era de compreender a docência durante o período de pandemia no contexto onde estive presente. No entanto, o conceito de docência, como

desenvolvemos em um dos capítulos da dissertação, pode ser compreendido de diferentes modos, como por exemplo pelo viés da profissionalização, da identidade e do trabalho. Optamos pelo último. Nos limites da pesquisa, também se impôs a necessidade de restringir os e as docentes que fariam parte do estudo. Mas como fazer isso? Selecionar apenas uma escola do município? Uma disciplina? Uma etapa? Articuladas com o viés do trabalho e das contradições de classe, optamos pelo universo sindical. Restringir nossos/as docentes pelos/as que estão associados/as ao sindicato dos e das docentes do município.

Uma vez organizada tais inquietações como pesquisa, a pergunta que desenvolvemos como aglutinadora desses anseios e orientadora do processo é: Que sentidos sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 se materializam nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do RS?

Para tentar responder à questão proposta, elaboramos como objetivo geral: Compreender processos de formulação e circulação de sentidos sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 materializados nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do RS. Para atingir esse objetivo, designamos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um diálogo teórico acerca da Análise do Discurso e de alguns elementos do universo docente, tais quais escola, a docência, o trabalho e o sindicalismo;
- Traçar uma contextualização da educação no nosso tempo-espaço: anos de 2020, 2021 e 2022, rede municipal de educação do Rio Grande do Sul, Brasil, pandemia da Covid-19, como condições de produção de discursos;
- Investigar sentidos do trabalho docente durante a pandemia materializados nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do Rio Grande do Sul a partir de paráfrases e formações discursivas;
- Propor, a partir das análises, um produto educacional como forma de suporte às questões a serem levantadas.

Nesse universo, foram convidados/as a fazer parte da pesquisa, então, docentes sindicalizados do município. Ao todo, tivemos 5 docentes participantes, incluindo a pesquisadora. A partir de uma entrevista semi-estruturada com cada docente, produzimos nosso *corpus* experimental e trabalhamos sobre ele com o olhar da Análise do Discurso. É esse esforço de aprofundamento teórico e análise discursiva que apresentamos nesta pesquisa.

O corpo do texto se inicia em um capítulo onde trazemos as principais noções teóricas da Análise do Discurso que mobilizamos na pesquisa. A seguir, abordamos aspectos do universo docente como o próprio conceito de docência, a escola, o trabalho docente e o sindicalismo docente. Apresentamos, então, uma contextualização do período que este estudo compreende, anos de 2020 a 2022, entendendo esse movimento como forma de delinear as condições de produção dos discursos estudados. Posteriormente, relatamos nossa metodologia de pesquisa e partimos para o trabalho de análise. Por fim, trazemos algumas considerações finais que desembocam no produto educacional pensado a partir do trajeto de pesquisa.

Importante ressaltar que não buscamos nesse trabalho produzir uma síntese do que foi o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19. Ainda que delineamos todo esse contexto e cenário, não foi com o intuito de abarcar essa realidade, mas de estabelecer as condições de produção dos discursos analisados. Esses sim foram nosso objeto de estudo, de pesquisa. Não pretendemos trabalhar com o que aconteceu, mas em como essa experiência histórica singular entre 2020 e 2022 materializou sentidos nos dizeres de docentes sindicalizados/as na relação com o seu trabalho. Portanto, temos aqui um trabalho, dentre tantos, que busca produzir algum conhecimento sobre um momento histórico específico, de modo que ajude a contribuir para significá-lo, uma vez que, “no acontecimento discursivo nomeado como pandemia de coronavírus (em suas diversas famílias parafrásticas), outros sentidos são reclamados pela história.” (GALLI & BIZIAK, 2021, p. 19).

## **2) SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO**

A palavra discurso pode ser entendida de diferentes formas dependendo do olhar teórico que tivermos. Do mesmo modo, a forma de conceber e analisar discursos

também pode variar conforme a teoria que se utiliza. Neste trabalho, trabalharemos com a Análise do Discurso (AD) materialista, de linha francesa, inaugurada por Michel Pêcheux nos anos 1960 e difundida no Brasil nos anos 1980, principalmente por Eni Orlandi. Essa mesma teoria pode ser apresentada de modos variados. Neste capítulo, nos limitamos a fazer uma contextualização do seu surgimento e a trazer algumas noções importantes para a teoria e que mobilizamos ao longo desta pesquisa.

## 2.1 MICHEL PÊCHEUX E A AD

Michel Pêcheux nasceu em 1938 na França. Ele estudou Filosofia na Escola Normal Superior de Paris de 1959 a 1963, juntamente com Louis Althusser. Nesse contexto, tínhamos uma forte presença do pensamento estruturalista e das concepções linguísticas atribuídas a Saussure. Além disso, o materialismo histórico dialético já havia se tornado tema de inúmeros/as pesquisadores/as da época. Pêcheux recebe influências, portanto, do estruturalismo, do materialismo histórico e começa a questionar a epistemologia das ciências sociais. Nomes como Étienne Balibar, Georges Canguilhem, Gaston Bachelard, Jacques Rancière, Michel Plon, Paul Henry, além de, principalmente Louis Althusser, são contemporâneos de Pêcheux que participam de algum modo do desenvolvimento de seu pensamento.

Em seu texto “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social” o autor utiliza do pseudônimo de Thomas Herbert para fazer uma crítica às ciências sociais, sobretudo à psicologia social. Ele utiliza dessa estratégia, pois entende que não pode falar do mesmo modo com filósofos e cientistas sociais sobre a fissura teórica que pretendeu esboçar. Para Pêcheux, as ciências sociais estavam em um momento pré-científico, não se constituíam como ciências por não desenvolverem um objeto e uma metodologia própria. Para ele, elas apenas lançavam mão de instrumentos das ciências naturais para pensar os problemas sociais, sem articulá-los ao seu domínio. É relevante pensar que o autor pretendia uma crítica à concepção positivista de ciência, concepção esta que foi uma das pioneiras do pensamento social, sendo Augusto Comte considerado o precursor das ciências sociais e tendo elas como sua primeira nomenclatura a de “física social”, o que já demonstra o empréstimo de conceitos das ciências naturais para pensar o social.

Com influência de Bachelard, Canguilhem e Balibar, Pêcheux articula seu pensamento sobre epistemologia das ciências e começa a desenvolver seu pensamento a partir dessas fissuras que encontra. Como afirma Paul Henry (1993) em referência ao pensamento de Pêcheux, um instrumento científico não deve ser considerado independente da teoria ou como uma aplicação desta. Daí o desenvolvimento da AD ter se dado em uma teoria-método que só funcionam quando juntos e articulados.

No seu percurso acadêmico, Pêcheux vai percebendo a relação de toda ciência com o tempo histórico e, ainda, com a ideologia. Também sob o pseudônimo de Thomas Herbert, Pêcheux escreve o texto “Observações para uma teoria geral das ideologias” onde começa a perceber a influência do político, a problemática do sujeito, dentre outros elementos que posteriormente foram sendo desenvolvidos. O que Pêcheux buscava nesse momento era uma teoria materialista das ideologias que resultou, por fim, na AAD 69, desembocando na sua teoria de discurso.

Em seu texto “A Análise de discurso: três épocas”, Pêcheux caracteriza a primeira época da AD como sendo de exploração metodológica acerca da maquinaria discursivo-estrutural. Nesse período, temos o entendimento teórico de que “um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, 1995, p.311). É um período de forte influência da informática e da tentativa de automação da análise de discurso. Já no segundo momento de desenvolvimento da disciplina, temos um deslocamento teórico que começa a perceber a exterioridade do processo discursivo e introduz noções como a de interdiscurso e de formação discursiva, as quais veremos mais à frente. No entanto, no que tange aos procedimentos de análises, as mudanças se concentraram na construção dos *corpora*. Por fim, na conceituada terceira época da AD, surgem novos procedimentos a partir da desconstrução das maquinarias discursivas iniciais.

De todo modo, o objeto de estudo da disciplina segue sendo o discurso. O discurso, nessa perspectiva, não se resume à língua, ele considera ela e sua exterioridade. A língua é compreendida como a base material em que se realizam processos histórico-ideológicos. Portanto,

O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma lingüístico-histórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sóciohistóricas e ideológicas de produção. (FERNANDES, 2005, p. 14).

Para tanto, conceitos interdisciplinares são desenvolvidos para pensar esse campo próprio. Esses conceitos são como caixa de ferramentas que são invocados ao lado de outros ainda, conforme as análises que vão sendo realizadas ao longo da trajetória histórica da Análise de Discurso. Traremos alguns deles a seguir.

## 2.2 LÍNGUA, SUJEITO E HISTÓRIA

A Análise de Discurso aqui entendida considera três elementos essenciais para o jogo discursivo: a língua, o sujeito e a história. Para ela, “o discurso é o encontro entre a língua e a história” (PIOVEZANI & SARGENTINI, 2020, p. 17), e esse encontro se dá pelo sujeito. Nesse sentido, a AD se constitui como uma disciplina de encontro que lança mão de dispositivos teóricos do materialismo-histórico, da psicanálise e da linguística. A AD utiliza de conceitos do materialismo para pensar a história, recorre à psicanálise para conceber o sujeito e seu inconsciente e à linguística para pensar a língua. Contudo, ela articula essas áreas em um campo teórico próprio para analisar a questão discursiva.

Portanto, para a Análise de Discurso, a história é vista pelo seu caráter material e dialético, considerando as contradições da luta de classe e das ideologias. A linguagem é entendida como a materialização linguística das contradições ideológicas de classe de um momento histórico dado realizada pelo sujeito. Para pensar o sujeito, a AD percebe a sua relação com o inconsciente e com a ideologia. Um terceiro conceito que se ressalta, portanto, juntamente da língua, história e sujeito, é o de ideologia, que perpassa pelos outros três. Trataremos dessa noção mais a frente.

Temos na AD, com isso, uma concepção de língua que não se restringe a instrumento de comunicação. A língua é a materialização de relações histórico-ideológicas que produzem o sujeito e dão curso à história. A história, como percebida pelo materialismo histórico-dialético, é permeada pela luta de classes. Nesse sentido, há uma relação de classe com a língua, na qual, ainda que a língua seja indiferente à classe, a classe não é indiferente à língua. Conforme Pêcheux,

(...) a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a autonomia relativa do sistema linguístico em que, dissimetricamente, o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes. (PÊCHEUX, 1995, p. 92).



Tal relação ideológica de classes implica na existência do sujeito. O sujeito e a ideologia se relacionam dialeticamente na medida em que um realiza o outro. É importante salientar que a concepção de sujeito de Pêcheux difere de uma concepção idealista. Ele pretende uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que leve em conta o seu caráter material. Para isso, Pêcheux dialoga com Althusser na relação entre a ideologia e o sujeito, de modo que

a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia e tem por função (que a define) << constituir >> os indivíduos concretos em sujeitos. É nesse jogo de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda ideologia. (ALTHUSSER, 2010, p. 94).

Com isso, acontece um assujeitamento ideológico. O sujeito para a AD não é pleno e dono de seu dizer. A produção dos sentidos não pertence ao controle do sujeito. É um sujeito evocado também do recalque inconsciente de que trata a psicanálise. Um sujeito descentrado, heterogêneo, composto por muitas vozes que se manifestam nele e o constituem. Alguns desses processos de constituição do sujeito trataremos a seguir.

### 2.3 IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

A ideologia para a AD possui um caráter materialista, desse modo, ela não é feita de idéias, mas de práticas. Tais práticas são realizadas por sujeitos, estabelecendo uma relação intrínseca entre sujeito e ideologia, na qual não há ideologia sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito em um sempre-já sujeito. Pêcheux dialoga, portanto, com Althusser em relação ao assujeitamento pelas ideologias. Nessa perspectiva, o indivíduo se constitui como sujeito na e pela linguagem, que é ideológica.

Desde que nasce, o indivíduo já entra em contato com a língua e, portanto, com a ideologia, de modo que ele já é interpelado como sujeito ideológico desde seu nascimento. Ao entender que é filho/a de alguém, o sujeito já se reconhece nessa posição-sujeito que, aos poucos, vai avançando conforme sua inserção na amplitude da sociedade. Ele/ela se reconhece como sujeito escolar, sujeito religioso e/ou sujeito

político. Esses processos de subjetivação acontecem por meio da ideologia. Com isso, é impossível se encontrar fora da ideologia. Até quem se pretende neutro, ou fora do campo ideológico, está produzindo esse dizer a partir de uma posição ideológica.

Portanto, a ideologia, para a AD, é tão eterna quanto o inconsciente. Não há um momento fundador da ideologia, assim como não há do inconsciente. Podemos incluir ainda nessa relação, o elemento da luta de classes. Tanto a ideologia, quanto o sujeito, ainda que não tenham história, no sentido de inauguração, estão imersos na história e, conforme a célebre frase de Marx e Engels no Manifesto Comunista, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. (1998, p. 40.). Portanto, a ideologia, a história e o sujeito são permeados pelas contradições de classe desde sempre. Contudo,

é impossível atribuir a cada classe a sua ideologia, como se cada uma delas vivesse “préviamente à luta de classes” em seu próprio campo, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas, sendo a luta de classes ideológica o encontro de dois mundos distintos e pré-existentes, cada um com suas práticas e suas “concepções de mundo”, seguindo-se a esse encontro a vitória da classe “mais forte”, que imporá, então, sua ideologia à outra. (PÉCHEUX, 1995, p. 144).

É, portanto, no próprio decorrer histórico da luta de classes que a ideologia acontece e que os indivíduos são interpelados a se constituírem sujeitos de determinada posição nessa luta de classes. É importante ressaltar, então, que os indivíduos interpelados em sujeitos não estão em situação de igualdade, mas permeados pelas posições e contradições das sociedades divididas em classe.

Todo esse processo não se dá de forma consciente, mas através do discurso, na materialidade da ideologia. O funcionamento da ideologia, em relação ao sujeito e à linguagem, acontece pelas formações ideológicas (FI) e suas formações discursivas (FD).

(...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (...) constituem no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÉCHEUX, 1995, p. 163).

Segundo Haroche et al, “cada formação ideológica constitui assim um complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se

relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito”. (1971, p.102). Nesse sentido, as formações ideológicas possuem um carácter regional em relação às posições de classe. Palavras como por exemplo “liberdade”, podem ter sentidos variados conforme a FI que estão inscritas. Liberdade em uma FI liberal difere de uma FI anarquista, por exemplo. Dado que as FI estão em uma relação de classe, em um contexto de lutas de classe, as FIs podem estabelecer uma relação de conflito e até de antagonismo. Assim, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas sim na sua relação com o todo complexo das formações ideológicas.

Logo “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”: esta lei constitutiva da ideologia nunca se realiza “em geral”, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior desse conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto em razão de suas características “regionais” [...] e, ao mesmo tempo, de suas características de classe. (PÊCHEUX & FUCHS, 2010, p. 164).

Uma dada formação ideológica é composta, ainda, de diferentes formações discursivas (FDs). O conceito de formação discursiva de Pêcheux deriva da teoria de Michel Foucault. Pêcheux, no entanto, utiliza desse conceito com um enfoque maior para as ideologias. Para a AD, é partir de uma posição específica em uma conjuntura sócio-histórica, que a formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito. Desse modo,

as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (ORLANDI, 2007, p. 20-21).

É importante ressaltar que as FDs não são homogêneas e não constituem um espaço fechado, bem delineado. Uma FD se determina em relação a outra FD e essas fronteiras se deslocam em função da luta ideológica. Além disso, “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas (...)” (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

A identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina e o constitui se apoia no que chamamos de pré-construído.

Diremos, então, que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e o seu “sentido” sob a forma da universalidade (o mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito (PÉCHEUX, 1995, p.164).

O funcionamento da ideologia produz, desse modo, a interpelação dos indivíduos em sujeitos. Nesse processo, temos a constituição de uma forma-sujeito. Segundo Mutti,

assumir posição no discurso demanda ser capturado numa “forma-sujeito” de um modo que, ao identificar-se, marcando-se pois a regularidade, abre-se também espaço para que o sentido diferente fique registrado na memória discursiva. A deriva do sentido decorre do fato de que a identificação não se dá sem falha. (MUTTI, 2005, p.1).

Nesse processo de subjetivação do sujeito pelo discurso, além da identificação do sujeito com determinada formação discursiva, pode ocorrer uma contra-identificação ou uma desidentificação. No que tange à luta de classes, por exemplo, o processo de identificação se equivale a um movimento de resistência. Já o processo de contra-identificação parte de um questionamento de alguns saberes da FD em que o sujeito está inscrito, causando uma revolta ou a busca de reformas no sistema. Por fim, a desidentificação, seria a rejeição completa da rede ideológica capitalista, no exemplo da luta de classes, que ocasiona a revolução. No entanto, é preciso afirmar que o sujeito nunca se encontra fora de qualquer formação discursiva, ao se desidentificar com uma, ele já se identifica com outra. Como já dito, ele não existe fora do discurso, fora da ideologia, nem fora da linguagem, nem fora da história.

#### 2.4 INTERDISCURSO, INTRADISCURSO, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

Nos termos de Orlandi (2017a, p.171), “todo dizer se produz sobre um já-dito”. Nesse sentido, nunca inauguramos um discurso. Quando nascemos, aprendemos uma língua e somos encorajados a significar. No entanto, essa língua não é neutra, como se fosse apenas um código de transmissão de mensagens. As palavras e seus sentidos são marcados por sua historicidade. Nos inserimos num mundo de signos que independe de nós para acontecer e que continuará existindo mesmo depois que partirmos. Assim, nossos dizeres se encontram marcados por discursos que não possuem um início nem

um fim, mas uma historicidade. Essa historicidade se refere ao desenvolvimento dos discursos, desenvolvimento esse que não é linear, mas sim marcado por conflitos, recuos, desvios. Esse contínuo de discursos, chamamos de interdiscurso.

No interdiscurso, as posições de sujeito se deslocam e se negociam, uma vez que “o sujeito do inconsciente situa seu discurso em relação ao discurso do outro – entre cruzamento de vários dizeres, as várias posições sujeito que pode ocupar” (SILVEIRA, 2018, p. 39). Estas diferentes vozes sociais geram conflitos no sujeito, marcados pela contradição da história e da luta de classes. É na e pela linguagem que o sujeito se constitui enquanto tal. É assim que ele se produz.

A caracterização do interdiscurso de uma FD é, então, um ponto crucial da perspectiva desenvolvida por Pêcheux: a partir do interdiscurso as modalidades do assujeitamento poderão ser analisadas. Com efeito, o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciatador se apropria para deles fazer seus objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciatador vai dar uma coerência à sua declaração, no que chamaremos, depois de Pêcheux (1975), o interdiscurso da sequência discursiva que ele enuncia. (COURTINE, 2014, p.74).

Já o intradiscurso diz respeito ao funcionamento do discurso com relação a si mesmo, estabelecendo o “fio do discurso”. Nessa relação entre interdiscurso e intradiscurso, o sujeito é interpelado-assujeitado. Esse processo se dá pela identificação do sujeito com determinada FD, na qual “ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “co-referência” (PÊCHEUX, 1995, p. 167). Desse modo, temos a identificação do sujeito consigo mesmo. Nesse reconhecimento, ele esquece as determinações em que se inscreve. Entram em jogo, nesse processo, a memória e o esquecimento.

O sujeito esquece que se situa dentro de uma formação discursiva, ideológica e histórica e que, portanto, seus dizeres estão interpelados por estas condições. Por sua vez, os enunciados histórico-ideológicos constituem sua memória discursiva. A memória discursiva “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita.” (PÊCHEUX, 2015a, p.46). O sujeito seleciona, então, nem sempre de forma

consciente, alguns sentidos da sua memória discursiva para entrar em jogo na sua fala e, então, se dá o segundo esquecimento. No qual “o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis” (ORLANDI, 2017b, p.24).

Temos, então, dois esquecimentos. O primeiro dá a ilusão do sujeito ser fonte única do que diz, uma vez que esquece que está imerso em formações sócio-históricas. O segundo esquecimento produz a ilusão de que só podemos dizer algo de determinada maneira, esquecemos os outros sentidos possíveis encobertos pela formação discursiva dominante em nossa memória discursiva. Nos termos de Pêcheux, chamamos

esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequência que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. (Pêcheux, 2009, p. 161)

Tais esquecimentos não constituem defeitos ou empecilhos para a linguagem, são antes condições para que ela aconteça. Desse modo, a linguagem não é transparente. Ela é opaca e dissimula sua exterioridade.

## 2.5 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Todos esses processos discursivos apresentados acontecem em situações específicas, em determinada formação social e em uma conjuntura histórica dada. Esses contextos também precisam ser considerados no momento de análise dos sentidos de determinado discurso. A AD apresenta então o conceito de condições de produção.

Conforme Orlandi (2020), as condições de produção de determinado discurso podem ser consideradas em seu sentido estrito e em seu sentido amplo. O primeiro diz respeito às circunstâncias imediatas de enunciação de um discurso, enquanto o segundo se refere ao contexto sócio-histórico, político-ideológico de produção. No entanto, esses sentidos se encontram articulados, não podendo um estar separado do outro. Toda situação de enunciação não é dada no vácuo, alheia ao seu tempo histórico. Toda enunciação está imersa nos conflitos político-ideológicos e nas relações de produção de determinada sociedade. De mesmo modo, as condições de produção amplas de um

discurso, também demandam condições de produção no sentido estrito, situações de enunciação onde os dizeres são produzidos.

Em um nível um pouco mais estrito das condições de produção, ainda com uma forte influência do pensamento de Jakobson, temos a consideração dos interlocutores A e B que ocupam determinados lugares numa estrutura social. Nesse sentido, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Conforme Courtine (2014), no seu desenvolvimento, a noção de condições de produção passou a se apresentar de modo empírico, heterogêneo e instável. Para este trabalho, em razão dos discursos a serem analisados serem produzidos a partir de entrevistas e de questões previamente formuladas, enfocamos os sentidos amplos das condições de produção. Sendo assim, temos, em um dos capítulos, uma longa contextualização da conjuntura sócio-histórica de produção dos dizeres de docentes a serem analisados.

## 2.6 PARÁFRASE E POLISSEMIA

Há, no discurso, uma constante tensão entre o novo e o diferente, de modo que “todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2020, p. 34). A paráfrase constitui a possibilidade de diferentes formulações para um mesmo dizer, um mesmo sentido produzido em diferentes enunciados ao longo da história. Enquanto que a polissemia permite o jogo com a mudança de sentidos, permite que um mesmo dizer assuma diferentes efeitos. Por esta razão, “os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia” (Ibidem, p. 35).

No processo discursivo, temos estabilização de sentidos por meio da paráfrase que constituem o dizível, a memória discursiva, o já-dito, articulação do interdiscurso, a reprodução ideológica, por meio das diferentes formas de manifestar um mesmo sentido. Contudo, esse processo possui fissuras. Na linguagem, temos o equívoco, na

ideologia, a contradição, e na psicanálise, o inconsciente, de forma que os sentidos podem produzir deslizamentos. Conforme Orlandi,

a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria a necessidade de dizer. (ORLANDI, 2020, p. 36).

Todos os conceitos vistos até aqui funcionam como estruturantes do discurso. Contudo, os dizeres não podem ser considerados como simples reprodução. Há sempre uma tensão entre reprodução e transformação, de modo que, como afirma Pêcheux,

todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Nessa perspectiva, podemos conceber o discurso tanto como estrutura quanto acontecimento. O discurso possui uma estrutura de funcionamento. Ele acontece na articulação de conceitos definidos e não é independente deles. Porém, o discurso não funciona como uma máquina. Ele é também sempre um acontecimento, uma produção que pode tanto reproduzir como deslizar, transbordar, escapar. É pela própria estrutura que no discurso também pode acontecer o novo, não completamente outro, mas justamente uma espécie de deslize, um passo ao lado, um passo novo na dança. Conforme Pêcheux,

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

O discurso é entendido, então, como efeito de sentidos entre locutores. Efeitos de sentidos relacionados com o social e o histórico, de modo que estes sentidos nunca se encontram fixos e acabados. Portanto, “o texto é um objeto linguístico-histórico”. (ORLANDI, 2017b, p. 24) e “porque é histórico que muda e é porque é histórico que se mantém” (ORLANDI, 2017b, p. 23). Tais considerações acerca da teoria da Análise de



Discurso, nos levam então a considerar mais a fundo o trabalho do analista. É o que pretendemos na seção a seguir.

## 2.7 O/A ANALISTA DE DISCURSO

Em primeiro lugar, é importante destacar que o/a analista de discurso não nasce pronto, assim como a metodologia de análise não se encontra pronta e disponível a quem desejar fazer uso dela. O saber do/da analista se constrói em forma de processo e se reconstrói a cada análise, a cada objeto, a cada problema de pesquisa. Seu papel não é de um executor de metodologias, ao contrário, a análise já começa desde a organização inicial da pesquisa, a definição do *corpus*, os conceitos teóricos que serão mobilizados e de que forma.

Nas palavras de Orlandi, (2020, p. 61), “análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza.” Nesse sentido, “Teoria, Método, Procedimentos Analíticos e Objeto têm uma relação imanente [...] é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai se impondo. Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para a análise.” (ORLANDI, 2011, p. 9-10).

Temos, além disso, um/uma sujeito-pesquisador-analista de discurso que ocupa uma determinada posição institucional e se inscreve em relações acadêmicas com seus pares, seu/sua orientador/a, sua linha de pesquisa, seu programa de pós-graduação, em um processo de formação desse/dessa sujeito. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011).

Assim, a memória da área teórica, sendo retomada, é reconstituída e reformulada na pesquisa, manifestando-se na textualização do trabalho, pela escrita. Assim se materializa a filiação à área pelo sujeito-pesquisador que nela faz a sua inscrição; e à medida que novos textos de pesquisa despontam, como formulações intradiscursivas que remetem ao interdiscurso da área, reforça-se a possibilidade de novas leituras e, conseqüentemente, novas retomadas da mesma. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 821).

Podemos perceber, então, que cada análise é singular, cada movimento, gesto de interpretação, construção da pesquisa, é único, porém sempre embasado no acervo discursivo que constitui a disciplina da Análise de Discurso. Ainda, quanto ao que pode

o/a analista de discurso dentro desse universo, Ernest-Pereira e Mutti (2011, p 825), nos dizem:

Pode retomar pressupostos da área em que se insere, a partir da utilização de elementos da teoria-análise, como uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade vigente objetivada em sua pesquisa. E ao lidar com o heterogêneo do discurso, com as derivas do sentido, o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte.

Nesse movimento de análise, é demandado um movimento pendular entre teoria e *corpus* discursivo. É o *corpus* que aponta os conceitos necessários a serem mobilizados, assim como é a teoria que orienta o trabalho com o *corpus*. É estabelecida uma relação dialética em que o/a analista se encontra em constante vai-e-vem entre referencial teórico, metodologia e análise.

Uma das preocupações fundamentais na “costura” entre a análise e a teoria é estabelecer o ponto de equilíbrio entre a demanda da reflexão lingüística e enunciativa e a demanda da reflexão sobre a exterioridade teórica convocada; em outras palavras, evitar reduzir a análise ao estrito formalismo da língua e evitar transformá-la (a análise) em estudo de um dos campos das ciências sociais, o que provocaria uma rarefação do processo interpretativo proposto pela AD. (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 1-2).

Nesse processo, o que todas análises têm em comum é o trabalho com o texto que passa por um momento des-superficialização, passando da superfície lingüística para objeto discursivo. Nesse momento, o/a analista busca já o desenho de formações discursivas, evidencia as famílias parafrásticas que se formam ao longo do texto, e vai estabelecendo a passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, até perceber as relações que ele estabelece com as formações ideológicas. (ORLANDI, 2020)

Na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas - que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) - com a formação ideológica que rege essas relações. Aí é que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu. (Ibdem, p. 76)

Nessa perspectiva, “o sentido de uma palavra (...) é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas” (ORLANDI, 2017b, p. 19). Com isso, conforme a AD, as palavras não possuem um sentido literal fixo a elas, assim como na

análise de um discurso, não buscamos encontrar um sentido único preso no texto. Para a AD, não há uma relação exata entre linguagem, pensamento e mundo. Uma vez que discursos são efeitos de sentidos, o que produzimos são gestos de interpretação nunca limitados e acabados. “Por isso podemos dizer que o analista tem como finalidade compreender o processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discursiva” (Ibdem, p. 30).

### **3) ALGUNS ELEMENTOS DO UNIVERSO DOCENTE**

O que é ser professor/a? Como se consolidou a profissão docente? O que é o trabalho docente? Que é a escola? Qual o papel do sindicalismo docente? Estas são algumas perguntas que motivaram e seguem motivando uma gama de pesquisas e discussões. São questões que, felizmente, jamais serão totalmente respondidas e que, portanto, nos permitem seguir problematizando e tensionando nossas respostas sempre provisórias sobre elas. Neste capítulo, dialogamos com alguns/algumas teóricos/as a fim de produzir alguns sentidos para essas questões.

#### **3.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLA**

Quando nos formamos professores/as e atuamos como professores/as, nos inserimos dentro de certas práticas sociais. Essas práticas possuem uma historicidade, são alicerçadas em instituições e instanciam discursos. Começamos, pois, sobre a instituição que consolida o ser professor/a, a escola.

Uma escola não é igual a outra e essa diferença pode se dar em vários aspectos. Desde o nome, a localização, a quantidade de alunos/as e professores/as, as etapas e modalidades que oferece, a estrutura física, o tipo de gestão, até em âmbitos dos mais efêmeros como a situação histórica em que se encontra, as pessoas que a compõem. Poderíamos dizer, então, que escola não é apenas um espaço físico estanque, que podemos estudá-lo e fazer generalizações acerca dele. Escolas são instituições compartilhadas por pessoas. Cada uma dessas pessoas tem seus familiares, seu grupo de amigos/as, pessoas com quem compartilham a vida e o mundo. Desse modo, são múltiplas as influências discursivas, jogos ideológicos e relações de poder que se

encontram em constante tensão nesse espaço chamado escola. Pensemos então, em alguns aspectos em comum entre as diferentes instituições escola.

Já foi escrito que a instituição escola é uma criação moderna, assim como a fábrica, a prisão, os hospitais, a família, pensada para educar e transformar cada indivíduo em cidadão de um recente Estado-nação, em um sujeito de direitos e deveres (FOUCAULT, 1987; SIBÍLIA, 2012). Também já foi pontuado que, ao longo do tempo, a organização do espaço-tempo na escola, pouco mudou. Ele segue, em sua maioria, “padronizado, dividido, planejado, controlado” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24).

Para Althusser, a escola é um dos chamados Aparelhos Ideológicos de Estado. Em sua teoria, o autor divide o exercício do poder de Estado entre os Aparelhos (repressivos) de Estado, como a polícia, as prisões, o exército e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), como a escola, a família, a igreja. Em ambos grupos, o Estado age pela violência e pela ideologia, contudo, no primeiro grupo, a violência é a forma dominante, enquanto no segundo, predomina a ação pela ideologia. Ainda, segundo Althusser, os AIE, mesmo que possam se configurar na esfera privada, como a escola e a família, fazem parte de um domínio de Estado da classe dominante e esse domínio não é nem público e nem privado, dado que essa distinção já é inerente ao direito burguês. Em suas palavras, “pouco importa se as instituições que os realizam sejam públicas ou privadas. O que importa é seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente funcionar como Aparelhos Ideológicos de Estado.” (ALTHUSSER, 2010, p. 46).

O funcionamento dos AIE tem como objetivo, para o autor, a reprodução das relações de produção/ exploração. Isso se dá pela reprodução dos costumes, comportamento, moral, organização societal em que as relações de produção sejam consideradas como única forma possível. Althusser aponta que, no período histórico que compreende o feudalismo, o principal AIE responsável pela reprodução das relações de produção era a igreja. A igreja tinha grande influência no governo, era responsável pela educação e orientava as próprias relações familiares, para citar alguns de seus poderes. No período do capitalismo em que escreveu (1970), o autor pontua que a escola teria ocupado o papel de AIE mais influente. Mesmo que os AIE sejam múltiplos e se relacionem entre si, alguns acabam por desempenhar um papel dominante.

Creemos, portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a

burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família. (ALTHUSSER, 2010, p. 62).

Podemos especular que hoje, pela crise que vive, tanto a escola, com a diminuição da sua popularidade e da sua defesa por parte da sociedade, como a família de concepção burguesa, temos um outro AIE disputando esse espaço de dominação que o é o AIE das mídias digitais. A dinâmica do tempo histórico deixa sua marca. No que concerne à escola, mesmo com a perda de popularidade, ela ainda ocupa um papel central e a teoria de Althusser contempla a realidade observável da instituição.

Já alguns autores, como Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), defendem a instituição escola como o local que proporciona aos seus estudantes tempo livre. Um tempo fora dos constrangimentos do mundo do trabalho, da produtividade, da reprodução diária da sociedade, para que as novas gerações possam colocar diferentes aspectos do mundo sobre a mesa e pensar sobre ele. Nesse sentido, o que todas as escolas, das diversas regiões e modalidades de ensino teriam em comum seria o uso do tempo. Um espaço em que desigualdades, injustiças, genocídio, ficariam em suspenso para que alunos e alunas pudessem aprender e refletir sobre o conhecimento. Nessa linha de pensamento, a igualdade seria o ponto de partida e não de chegada das escolas. Uma vez que, a exemplo do Brasil, todas crianças e adolescentes de 4 a 17 anos são obrigados a estar na escola, independente de sua classe social, religião, sexo, cor, todas essas crianças dispõem, ou deveriam dispor, de igual quantidade de tempo unicamente pensando para o aprender.

Este é um olhar bastante interessante e, para além de concordar ou discordar inteiramente do argumento desses autores, consideramos relevante pensar algumas questões que se colocam quando olhamos a escola a partir dessa perspectiva. De fato, escolas são lugares onde estudantes podem se encontrar fora do mundo do trabalho e são convidados a compartilhar uma suposta igualdade. No entanto, escolas também são compostas por inúmeros funcionários/as, professores/as, equipe diretiva, merendeiras/os, faxineiras/os, porteiras/os, auxiliares, entre outros, e, estes, de forma alguma se encontram fora do mundo do trabalho. Ainda que, do ponto de vista do capital, a escola não seja um espaço de trabalho diretamente produtivo, tais trabalhadores/as se encontram explorados, lutando ou não por melhores condições de

trabalho, muitas vezes silenciados pelo medo, hierarquia, censura, enfim, imersos em todo jogo de relações que o trabalho na sociedade capitalista impõe.

Uma vez que o conjunto de relações que se estabelecem nas escolas não coloca trabalhadores/as de um lado e estudantes de outro, os constrangimentos vividos pelos/as funcionários/as repercute nos alunos e alunas. Um exemplo muito simples e corriqueiro é uma professora que possui 60h semanais de trabalho, mais de 30 turmas, quase mil alunos/as. Esta pessoa dificilmente conseguirá articular com a turma um tempo livre para a aprendizagem, pois ela pode não conseguir este espaço nem para seu planejamento, reflexão, pesquisa. Uma diretora imersa em situações que não compete a ela resolver, como falta de professores/as, falta de infraestrutura básica, dificilmente vai ter um tempo livre para si, para sua aprendizagem, para aprendizagem com seus pares a fim de pensar espaços e ações orientados para os e as estudantes. A questão é que o trabalho, do ponto de vista da exploração pelo capital, não se encontra totalmente fora dos muros da escola. Portanto, a ideologia capitalista perpassa por essa instituição.

Retomemos, então, Althusser. Em relação ao próprio sentido da instituição escola para seus/suas próprios/as trabalhadores/as, em específico os/as professores/as, ele nos diz:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não tem sequer um vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer [...]. Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão natural, indispensável-útil (...). (ALTHUSSER, 2010, p. 67-68).

Dito isso, pensemos na próxima seção nos professores e professoras, na singularidade do que compõe este trabalho, esta profissão, esta identidade.

### 3.2 A DOCÊNCIA: PROFISSÃO, TRABALHO, IDENTIDADE

No contexto brasileiro, com a instituição da instrução pública, nos deparamos com o problema de quem exerceria a função de professor. A remuneração era pouca, as primeiras tentativas de escolas para formação de professores não tiveram muitos adeptos e, em sua maioria, foram extintas em pouco tempo. A solução mais utilizada foi

a de contratação de “professores adjuntos”, aprendizes que eram auxiliares dos professores, como forma de prepará-los para a prática (TANURI, 2000). Esse tipo de formação, lembra muito as antigas corporações de ofício, em que o aprendiz, se forma na prática para se consolidar uma profissional. Mas, com o passar do tempo, com a expansão do ensino público no país, com todas suas contradições, lutas e reformas, o ofício de ser professor/a foi se desenvolvendo. Começaram a se consolidar os cursos de formação de professores, as mulheres passaram a ser admitidas e até mesmo a representar a maioria dos indivíduos na ocupação que começou a tomar forma de profissão. Tivemos o que podemos chamar de a “passagem do ofício artesanal, em que se aplicavam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias (...) desenvolvendo sua especialização de ação (...), assim como sua autonomia.” (ALTET, 2001, p. 24-25).

Contudo, os aspectos envolvidos na concepção da docência enquanto profissão ainda se encontram em construção, debates e lutas. Conforme Arroyo (2013, p. 22), em texto publicado na 1ª edição nos anos 2000, “as questões que têm estado em jogo nessa década são essas: a defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo”. Também em um conjunto de textos publicados na primeira edição em 2000, Francisco Imbernón, ainda falava sobre a necessária redefinição da docência como profissão e sobre os debates dessa profissionalização. O autor (2011) argumenta que devemos mudar a visão predominante do século XIX da educação como transmissão de conhecimento e considerá-la na sua complexidade de relações e compromissos com uma sociedade plural e democrática. No entanto, conforme o autor,

o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular (...). Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Essa concepção de profissão coloca o compromisso político dos e das docentes como ponto essencial do seu trabalho. Como profissional, professores e professoras

também articularam/articulam certos saberes e competências próprias do seu trabalho. Conforme sintetiza Charlier a partir de Perrenoud, com a profissionalização,

os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógica, organizados para gerir sua formação contínua. (CHARLIER, 2001, p.83).

Quando pensamos em profissionalização, é importante localizar a docência enquanto trabalho. Muitos são os discursos de docência por vocação, por amor, por doação, que, frequentemente, podem colaborar para o apagamento das relações de trabalho envolvidas na docência. É o que defendem, por exemplo, Tardif e Lessard. A partir de Marx, os autores (2014) apontam para a transformação dialética que ocorre por meio do trabalho: a transformação do objeto e, igualmente, do trabalhador. Contudo, diferente do trabalho do operário, que encontra um objeto sem vida e sem resistência a sua ação, o trabalho docente é um trabalho interativo com outro sujeito que pode inclusive opor resistência ao trabalhador. Os autores colocam, dessa forma, a interação como categoria central para compreender o trabalho docente.

O trabalho sobre e com o outro envolve “negociação, controle, persuasão, sedução”, além da necessidade de “instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33). No que tange à atividade escolar, diferente de outras profissões interativas como médicos/as e advogados/as, esse outro não está de forma voluntária na escola, é uma obrigação legal que, muitas vezes, gera desinteresse e apatia por parte dos e das estudantes. Nesse sentido, professores/as precisam, em muitos momentos, convencer seu sujeito de trabalho da importância do mesmo para que possa, de fato, trabalhar. “Eles precisam convencer os alunos de que a escola é boa para eles, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas de trabalho” (Ibidem, p. 35).

Tais questões, conforme defendem os autores, não são insignificantes quando pensamos na prática docente. Temos um aspecto de imprevisibilidade na atuação de professores/as que mobilizam tomadas de decisões em situações de urgência nas múltiplas situações que podem ocorrer na sala de aula. Devido ao aspecto interativo, “multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade,



historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, muitas dimensões copresentes na tarefa dos professores com os alunos” (Ibdem, p. 72).

Outra singularidade do trabalho docente apontada pelos autores é que, diferente de alguns outros profissionais, os e as professoras possuem sua autonomia restringida por parte da gestão, uma vez que “os professores pouco participam da gestão e do controle da organização na qual trabalham” (Ibdem, p. 82). Em muitos momentos, os e as docentes se veem apenas cumprindo programas e burocracias estabelecidas hierarquicamente com pouco diálogo, executando tarefas esvaziadas de sentido. Este cenário também aponta para uma proletarização da profissão. Essa proletarização seria uma forma de alienação dos e das professoras do seu próprio trabalho. Reduzi-los/as a reprodutores de técnicas e planos organizados por outras pessoas ou empresas. Conforme Chalier,

os professores veem-se progressivamente despossuídos de seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educativas e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino. (CHARLIER, 2001, p.83).

Nessa linha de pensamento, também precisamos considerar um fenômeno que tem redirecionado a configuração escolar. Se no seu início o espaço escolar foi pensado para formar cidadãos de um Estado forte e regulador, hoje ele se encontra cada vez mais alinhado com um novo agente, o mercado. Com isso, o neoliberalismo tem influenciado políticas, currículos e as próprias formas de trabalho, abrangendo novas formas de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, torna-se hegemônico o ideário neoliberal que orienta não apenas as políticas educativas, refletindo no planejamento de uma aula, de um plano de ensino exigindo novas configurações curriculares que sejam totalmente adaptáveis aos valores políticos de consumo, eficiência, competitividade e lucro. Dessa forma, proliferam-se as ambições do processo de regulação não apenas em âmbito macro como também em formas de controle da experiência e existência dos sujeitos. (BRITTES et al, 2021, p. 6)

As novas configurações da organização e divisão do trabalho em um momento de hegemonia do capitalismo financeiro e de hegemonia do ideário neoliberal, afetam, portanto, também o trabalho docente. O/a profissional professor/a vem sendo transformado/a no que Silva denomina de precariado professoral.

Precariado professoral vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro nas últimas décadas, que experimenta a totalidade da flexibilidade salarial, integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico, além de viver em situação de total insegurança social e econômica. Possui uma alta taxa de rotatividade intra redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que não têm identidades ocupacionais, que entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e estão constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. (SILVA, 2020, p. 591).

Nesse sentido, pensar a docência enquanto profissão, enquanto trabalho, requer ainda uma discussão sobre remuneração e luta coletiva por melhores condições de trabalho. É simbólico refletir sobre o próprio dia 15 de outubro, dia dos/das professores/as no Brasil. A escolha desse dia faz referência ao decreto imperial de 1827 que versava sobre as diretrizes do ensino elementar no império. Dentre os temas presentes no decreto, estava a remuneração mínima para os/as professores/as, algo que seria semelhante à primeira lei do piso do magistério na nossa história. Contudo, essa lei fracassou em sua aplicação por questões econômicas, políticas e técnicas. (PERES, 2005). O dia escolhido como dia dos professores e professoras no Brasil rememora-se a um decreto que não teve as aplicações desejadas e nos diz muito sobre a situação do magistério quase 200 anos depois. O dia 15 de outubro ainda estabelece uma disputa entre comemoração e luta. Conforme texto publicado pela presidente do sindicato CPERS, Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul, em razão do 15 de outubro de 2019,

o que temos a comemorar é a resistência da categoria. Não é à toa que ameaçam com tanta violência a escola pública, espaço por excelência de formação, pluralidade e fomento ao pensamento crítico. É neste ambiente que encontramos forças para lutar e barrar os planos de destruição do passado, do presente e do futuro.<sup>1</sup>

Essas questões também se colocam em debate quando pensamos no próprio conceito de docência. Conforme pesquisa de Cardoso e Farias (2020), diferentes são os enfoques dados ao conceito, de modo que este também constitui um campo de disputa. Há um olhar do docente como artista exposto às incertezas da cena docente; a visão do docente como intelectual comprometido com saberes epistemológicos; o docente em movimento e o docente inovador. O que há em comum em todas é uma noção ampliada

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.brasildefatores.com.br/2019/10/15/artigo-or-dia-do-professor-e-dia-de-luta>  
Acesso em 18 de junho de 2022.

de docência que não se resume à transmissão de um saber histórico de uma geração a outra, ideia já, há muito, criticada por educadores como Paulo Freire, por exemplo. No entanto, o que se observa, é a falta da demarcação do docente como um sujeito político.

Há, portanto, uma aceitação de algumas reivindicações de intelectuais comprometidos com a mudança da visão tradicional de educação, mas uma aceitação seletiva. Ao passo que o/a docente passa a ser entendido nas suas múltiplas funções e relações com a sociedade e o mundo, parece haver um apagamento da sua posição política e a falta de condições para a realização de um trabalho amplo. Por essa razão, conceitos que deveriam contribuir para uma educação crítica e transformadora, acabam, muitas vezes, se alinhando com uma noção neoliberal de trabalhador polivalente, com multitarefas intensificadas. Um profissional sem garantias e certezas sobre sua profissão, obrigado a se remoldar a cada decisão autoritária sem consulta à classe docente, nem tempo de estudo e preparo. Tal intensificação e confusão frente ao seu trabalho, o distancia justamente da luta política, da organização de classe, da luta por mudanças.

[...] Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidade de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores [...] (BEZERRA, 2017, p. 138).

As próprias diretrizes do Conselho Nacional de Educação para os cursos de formação de professores evidenciam os diferentes enfoques que a profissão pode ter. A resolução nº 2 de 2015 concebe

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; BRASIL, 2015).

Ademais, muitas vezes, em um primeiro momento, associamos docência apenas com atividades relacionadas ao ensino. Grande parte disso se deve, quem sabe, à organização escolar que direciona praticamente a totalidade do tempo para esta atividade. No entanto, conforme afirmam Gaforelli e Sant’anna,

a docência envolve orientações, pensares e fazeres do ensino (práticas pedagógicas), da pesquisa (processos investigativos) e da extensão (nas relações com a comunidade), além dos processos que envolvem a gestão educacional; isso sem considerar aspectos ético-políticos presentes nestas dimensões. (GAFORELLI & SANT'ANNA2021, p. 432).

Com isso, temos a visão do e da docente muito além do e da profissional restringido ao trabalho em sala de aula. Os/as professores/as podem ser concebidos como trabalhadores muito mais complexos do que transmissores de conhecimento. Nessa perspectiva, o tornar-se professor/a, o ser professor/a também abarca um olhar mais complexo para a sua formação. Além de seu aspecto profissional, de seu status de trabalho e da atual precarização, a docência também pode ser concebida em termos de identidade docente. É um olhar que podemos encontrar em autores como Nóvoa e Goodson. Conforme Nóvoa,

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, o autor embasa pesquisas sobre o ciclo de vida profissional, narrativa autobiográfica, a significação atribuída ao seu exercício. O professor e a professora são entendidos enquanto pessoa. Longe de apenas aquela figura construída de mestre do saber, mestre inatingível e inabalável, os e as professoras são analisados a partir dos seus sentimentos, contradições, projeções, decepções, enfim, nas variadas relações que podem conceber com a profissão. É um olhar que, ao pensar nesse processo identitário, não separa a pessoa do profissional. Para Nóvoa,

processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de controlarmos o nosso trabalho. (...) Aqui estamos. Nós e a profissão. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Também nessa linha de compreensão da profissão enquanto narrativa e história de vida, Ivor Goodson nos diz:

Consideramos os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e cujo trabalho são moldados por condições dentro e fora da escola. Eventos e experiências, tanto do passado quanto do presente que acontecem em casa, na escola e na esfera social mais ampla, ajudam a dar forma às vidas e carreiras dos professores. O modo como os professores constroem as suas realidades profissionais e a forma como levam suas vidas nas salas de aula são um

contínuo processo de interpretação pessoal e contextual. (GOODSON, 2019, p. 148).

Não propriamente falando em narrativas e identidades, mas também concebendo a prática docente em termos de processo, temos de grande relevância os escritos do educador brasileiro Paulo Freire. Freire tem como pressuposto o inacabamento dos seres humanos e defende a necessidade de assumirmos esse inacabamento de forma consciente e crítica, a fim de lutar pelo mundo e nosso viver no mundo que desejamos. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”, o autor nos apresenta com uma gama de saberes para o ensinar, tais como: pesquisa; criticidade; humildade; tolerância; alegria; esperança; curiosidade; comprometimento; liberdade e autoridade; diálogo; generosidade; segurança; aceitação; reflexão; mudança, entre outros. (FREIRE, 1996).

No primeiro momento da mesma obra, Freire já inicia adjetivando a docência pelo que seria o seu oposto, a discência e, nesse sentido, ele nos diz que não há docência sem discência. Essa afirmação, ainda que possa parecer simples e óbvia, é de suma importância para compreender todo o entendimento do educador sobre o que é ensinar. A concepção que um/a professor/a tem de seus/suas educandos/as direciona toda a sua forma de interação e concepção de seu próprio trabalho. É a partir da visão dos/as discentes enquanto educandos/as, em processos, sujeitos e não objetos do processo educativo que Paulo Freire articula toda sua teoria sobre educação e, conseqüentemente, dos compromissos de educadores/as comprometidos com essa perspectiva.

Tal perspectiva é assumidamente posicionada, não-neutra. Para o educador, a pedagogia dominante é da pedagogia das classes dominantes e justamente colabora para a reprodução de seus privilégios. Portanto, ao nos conscientizarmos das injustiças e sofrimentos do mundo, ao sabermos que essa realidade não é dada e imutável, mas histórica e possível de ser diferente, temos o “direito e o dever de mudar o mundo” (FREIRE, 2014, p. 61). A educação e, portanto, o ser professor/a são entendidos como compromissos políticos.

Fica evidente com estes escritos que a docência não se resume ao trabalho de sala de aula. Também não se resume à apropriação de conceitos e transmissão para alunos/as. A partir do exposto, sintetizo docência como um trabalho, que ao menos deveria ser, criativo, intelectualmente estimulante. Um trabalho que envolve, ou

deveria, pesquisa, busca de conhecimentos, produção de conhecimentos, reinvenção de si e do mundo. Um trabalho que engloba, ou deveria, a extensão, entendida como além da sala de aula, além da relação entre professor/a e aluno/a dentro de um período de tempo. Um trabalho que na atividade de ensino estimula, ou deveria, a criação de possibilidades, de invenções, reflexões e criações de si, da turma, da comunidade, do mundo.

As contradições entre o que a docência é ou que ela deveria ser mas não é são permanentes. No entanto, também assumindo a docência enquanto compromisso político, há a possibilidade de lutar por esse devir. Como campo em disputa, a luta não tem fim, porque a história não tem fim. O ser é um estar sendo, entre o antes, o agora, o depois, entre uma experiência individual e coletiva, mas nunca totalizante. Nesse sentido, proponho pensar que docência assumimos para si e que docência lutamos como devir.

### 3.3 O TRABALHO DOCENTE OU O/A DOCENTE ENQUANTO TRABALHADOR/A

Considerar o/a docente enquanto trabalhador/a implica reconhecer que, a despeito de todas as singularidades de seu trabalho, o/a professor/a, vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de um salário, seu meio de reprodução das suas condições de existência. Mas antes de iniciar essa discussão, é importante delimitarmos melhor algumas noções de que lugar teórico estamos falando. Começemos com o que entendemos por trabalho.

Fazemos uso aqui de uma visão marxista do termo no qual trabalho é uma “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983, v.1, t.1, p. 150). Nesse sentido, trabalho é algo bastante diferente de seu sinônimo do senso comum, emprego. O trabalho está presente na história humana desde sempre e é somente por ele que mantemos nossa existência enquanto espécie e criamos formas de viver no mundo. Com isso, o trabalho tem uma característica ontológica de condição de existência dos seres humanos. Esse processo também tem uma característica dialética na qual os seres humanos, ao modificarem a natureza por meio do trabalho, também modificam a si mesmos.

O trabalho pode ser tanto manual como intelectual, pode ser concebido como concreto ou abstrato, produtivo, improdutivo, dentre outras distinções que a teoria marxista dos processos econômicos realiza. O trabalho também pode desenvolver diferentes produtos, sendo eles materiais ou não-materiais. Não entraremos nos detalhes de todas as distinções por não ser o foco desta pesquisa. O que nos interessa, em primeiro lugar, são os elementos do processo de trabalho. Entre eles, temos os meios de produção e a força de trabalho. O primeiro ainda pode ser dividido em objeto de trabalho e instrumentos de trabalho. O objeto de trabalho é a matéria na qual o/a trabalhador emprega sua força de trabalho para transformar no produto de seu trabalho e os instrumentos de trabalho são os instrumentos que ele lança mão nesse processo.

No que concerne ao trabalho docente, Paro (2018) identifica que o produto da escola é o ser humano educado. Os instrumentos de trabalho são a escola e seus diferentes espaços, como salas de aula, ginásio, biblioteca, laboratório, seus materiais como livros, computadores, quadros, bolas, entre tantos outros que podemos citar. Já a força de trabalho diz respeito ao dispêndio de energia que o/a trabalhador/a emprega no processo de trabalho.

Na sociedade capitalista, onde o/a trabalhador/a não detém os meios de produção, ele/ela vende sua força de trabalho como uma mercadoria para o/a capitalista que a compra. Contudo, a “força de trabalho é uma mercadoria especial, pois, enquanto as outras mercadorias, ao entrarem no mercado capitalista, só perdem valor, o labor tem como característica intrínseca agregar continuamente valor à produção.” (GODINHO, 2019, p. 21). Nesse sentido, quanto mais o/a trabalhador/a trabalha, mais valor ele agrega à produção, contudo, esse valor só é revertido em uma parte que é o salário.

Além disso, na sociedade capitalista, o/a trabalhador/a vende sua força de trabalho em troca do salário que se configura o meio de reprodução da sua existência, a forma de ter moradia, alimentação, vestuário, ainda que isso se dê de forma precária. Diferente do trabalho em uma sociedade em que o/a trabalhador/a detenha os meios de produção e trabalhe diretamente para reprodução de sua existência, o trabalho na sociedade capitalista é apenas um meio para obter o salário e, então, reproduzir sua existência. O produto de seu trabalho não pertence ao/a trabalhador/a, nesse sentido, perde-se o processo ontológico de auto-realização no trabalho e inicia-se um processo de alienação. Nos termos do próprio Marx,

o trabalho é exterior ao trabalhador, isto é, ele não pertence à sua essência; que, por isso, ele não se afirma em seu trabalho, mas nega-se nele; nele não se sente bem, mas infeliz; não desenvolve nenhuma energia física e mental livre, mas mortifica seu físico (*Physis*) e arruína seu espírito. Por isso, o trabalhador sente-se em si apenas fora do trabalho, e no trabalho sente-se fora de si mesmo. Ele sente-se em casa apenas quando não trabalha e, quando trabalha, ele não se sente em casa. É por isso que o seu trabalho não é voluntário, mas forçado, *trabalho forçado*. Por isso, ele não é a satisfação de uma necessidade, mas sim apenas um *meio* para satisfazer necessidades externas a ele. (MARX, 2017, p. 196).

Marx ainda pontua que esse processo de alienação que faz com que o trabalho seja apenas um meio e, portanto, forçado, pode se dar na relação do/da trabalhador/a com o produto de seu trabalho e também dentro do próprio processo de produção. A primeira acontece pela apropriação do/da capitalista do produto de trabalho do/da trabalhador/a, de modo que um/a trabalhador/a que esteja inserido na produção de um carro de luxo, por exemplo, provavelmente nunca conseguirá desfrutar do produto de seu próprio trabalho. A segunda acontece pela sua perda de autonomia dentro do próprio processo. Não é o/a trabalhador/a quem organiza sua produção, ele/ela apenas ocupa determinado papel dentro de um setor, em uma organização externa e indiferente a ele/ela, de modo que, tanto faz se seja ele/ela ou outro/a trabalhador/a em seu lugar, desde que desempenhe a mesma função no processo produtivo. Em síntese, como nos diz Ricardo Antunes,

o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital. E essa contraditória processualidade do trabalho, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, converte o estudo do trabalho humano numa questão crucial de nosso mundo e de nossas vidas neste conturbado século XXI, cujo desafio maior é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano e tornar nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido. (ANTUNES, 2009, p. 12).

Por certo, os modos de organização da produção e do trabalho na sociedade capitalista sofreram alterações desde o momento histórico dos escritos de Karl Marx até os dias de hoje. Processos como a reestruturação produtiva, amplo desenvolvimento do setor de serviços, da terceirização, flexibilização, entre outros, produziram uma nova morfologia da classe trabalhadora. Ricardo Antunes (2009) propõe, então, o termo classe-que-vive-do-trabalho, na qual essa engloba a totalidade daqueles e daquelas que, independente da sua forma, vendem sua força de trabalho. Não possuindo os meios de produção, são forçados a vender sua força de trabalho como mercadoria para viver.



Nesse sentido, “o docente, a despeito da especificidade da sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais.” (DAL ROSSO, 2011, p. 20).

Podemos nos questionar, então sobre o papel do trabalho docente na produção capitalista. A maior parte da literatura sobre o tema difere o trabalho docente em escolas particulares do trabalho docente em escolas públicas. O primeiro é um trabalho produtivo, uma vez que o objetivo das escolas particulares é produzir lucro, vender a educação como uma mercadoria, na qual o/a docente produz mais-valia para o patrão que se apropria desse valor. Já o trabalho docente em escolas públicas, por não objetivar o lucro, não produziria mais-valia a ser apropriada por capitalistas, por essa razão, seria improdutivo. No entanto, Bauer et al. oferecem uma visão um pouco diferente do trabalho docente em escolas públicas.

Apesar de seu trabalho não gerar mais-valia ao Estado-patrão (diferentemente do professor da escola particular), ele indiretamente torna-se parte do processo produtivo ao compor o chamado trabalho social. Podemos supor, então, que o trabalho docente na escola pública é mediamente produtivo, apesar de ser indireto. (BAUER et al. 2013, p. 46).

Nessa perspectiva, o trabalho docente nas escolas públicas seria indiretamente produtivo por compor o trabalho social. As escolas, mesmo as públicas, estão organizadas em função do capital, principalmente no que concerne à formação de mão de obra, de força de trabalho a ser comprada por capitalistas. Ademais, em sua pesquisa, Bauer, Paulista e Diniz (2013) enumeram quatro características para a proletarização do/da trabalhador/a docente. São elas: a racionalização do trabalho docente com métodos similares aos utilizados em fábricas; as más condições materiais de recursos necessários para o trabalho do/da docente, além da insalubridade física e mental; a alienação do trabalho e, por fim, a desvalorização salarial. Temos com isso, problemas na organização do trabalho, da escola, condições materiais de trabalhos precárias, baixos salários e a alienação do/da professor/a de seu trabalho, colocando-o como aplicador de processos pensados por outras pessoas.

Uma das maiores problemáticas do/da docente acabar por conceber o seu trabalho como apenas um meio para obter seu salário é a singularidade do seu trabalho, que envolve a educação de outros seres humanos. Mais um vez nos servimos das

análises de Vitor Paro que afirma que o/a educando/a é também um/a trabalhador/a, assim como o/a educador/a. O corpo discente também despende energia em uma atividade orientada para um fim: aprender. Contudo, o autor (2018), afirma que o/a aluno/a só aprende se quiser. Não há como fazer esse trabalho por ele/ela. E é aí que entra a relação pessoal/política do/da docente com seu trabalho.

O fato de que o aluno só aprende se quiser e de que, portanto, o professor precisa levá-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho, não podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário. (PARO, 2018, p.102).

Os processos de alienação envolvidos no trabalho docente na sociedade capitalista, são, portanto, prejudiciais não só para o/a professor/a, como para os e as estudantes. Por os e as estudantes podemos entender gerações inteiras que irão compor a sociedade. Isso sem levar em conta a interface da escola com a própria família e com a comunidade. Com isso, não é só o/a trabalhador/a docente que é precarizado, mas todas as pessoas em relação de classe que dependem desse serviço para sua formação. O/a professor/a que tem consciência desse processo se insere em um paradoxo entre o que gostaria de fazer em seu trabalho e as condições materiais que possui para tanto, algo que pode resultar, por exemplo, em captação de recursos próprios para a escola, frustração, adoecimento, abandono da carreira ou organização da classe para reivindicações de melhorias. Trataremos desse último a seguir.

### 3.4 O SINDICALISMO DOCENTE

O sindicalismo tem passado, durante a sua história, por inúmeras transformações. Começamos, então, pelo seu contexto e necessidade de surgimento. Em um contexto de revolução industrial, tendo a Europa, principalmente a Inglaterra, como palco, os/as trabalhadores/as sentem a necessidade de se organizarem para reivindicar direitos. Em 1824 os operários obtêm o direito de se associarem, dando início às chamadas Trade Unions. Elas tiveram um importante papel de luta e organização da classe trabalhadora, contudo seu viés esteve restrito às questões econômicas, não avançando para uma luta política de supressão do sistema capitalista.

Ao mesmo tempo, foram surgindo em países como Itália, França, Alemanha, onde a revolução industrial ainda não tinha as mesmas proporções da Inglaterra, organizações orientadas pelas ideias anarquistas, comunistas, reformistas, cristãs, entre outras. Em 1866 foi realizado o Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, que contou com a presença de grandes nomes do movimento operário como Bakunin, Proudhon, Marx e Engels. É, então,

no confronto com uma realidade, na qual se observa o trabalho sendo uma fonte de exploração do homem pelo homem, que emerge o sindicato como produto da luta de classe existente na sociedade e, mais precisamente, produto da guerra entre o capital e o trabalho promovida pelo modo de produção e acumulação capitalista. (RIBEIRO & OLIVEIRA, 2020, p. 27).

Já no contexto brasileiro, a classe operária começou a tomar proporções significativas no final do século XIX e nos grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro. Com a vinda de inúmeros imigrantes europeus para ocuparem esses espaços de mão de obra nas fábricas, as ideias revolucionárias começaram a circular também no Brasil, principalmente a corrente anarquista, responsável pela grande greve geral de 1917. Posteriormente, também com influência dos sucessos da Revolução Russa, a corrente comunista foi tomando a frente do movimento operário.

Então, no contexto de governo de Getúlio Vargas e da criação do Ministério do Trabalho, temos cooptação dos sindicatos para um chamado sindicalismo de estado. Conforme Antunes,

fruto de uma cisão nas classes dominantes, o Estado varguista procurou, numa primeira fase, controlar o movimento operário e sindical trazendo-o para dentro do aparelho de Estado. Uma das suas primeiras medidas foi a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, com o nítido objetivo de elaborar uma política sindical visando conter a classe operária dentro dos limites do Estado e formular uma política de conciliação entre capital e trabalho. (ANTUNES, 1991, p. 46).

A organização sindical brasileira proposta no período varguista é a que se sustenta até hoje, com uma forte atuação do Estado no sindicalismo. Fica evidente, nesse contexto, uma das características dos sindicatos de serem, assim como a escola, a família, ou a igreja, Aparelhos Ideológicos de Estado, como propõe Althusser. Mas como o mesmo adverte, os AIE não são homogêneos e apresentam na sua própria constituição a contradição de classe, de modo que

os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classe) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate. (ALTHUSSER, 2010, p.49/50).

Tal fato se comprova pelo momento de força que o sindicalismo brasileiro teve entre 1945 e 1964, mesmo com a cooptação do Estado. Contudo, tivemos novamente um momento de forte repressão durante o período da ditadura militar, até que, na década de 80, começamos a ver o surgimento do que ficou conhecido como novo sindicalismo.

Por “novo sindicalismo”, compreende-se o movimento dos trabalhadores em direção à construção de um sindicalismo de massa, autônomo, livre, democrático e de classe. Tal movimento, com caráter ideológico explícito, resultou concretamente na criação do Partido dos Trabalhadores - PT e na Central Única dos Trabalhadores - CUT. (BAUER et al., 2013, p.37).

Mesmo após esse momento de retomada e de força do sindicalismo brasileiro, o cenário atual é de dificuldades impostas pela nova reorganização do trabalho advinda, principalmente, pela ascensão do neoliberalismo. Neoliberalismo é um movimento amplo, que está presente em inúmeras pesquisas. Por aqui nos limitaremos a uma breve contextualização desse movimento ideológico como defendendo o livre mercado, flexibilização das relações trabalhistas, redução dos papéis assistencialistas e mediadores do Estado, foco no individualismo e não nas relações de classe, transformação de direitos básicos como saúde e educação em mercadoria, ou seja, privatização máxima dos diversos setores.

No que tange ao sindicalismo docente, foi somente a partir da Constituição de 1988 que os e as docentes do serviço público puderam se organizar em sindicatos. Temos, então, um marco bastante recente, tendo em vista que até então era proibida a sua organização em sindicatos, ficando restritos/as a associações como formas de organização. As associações docentes começaram a surgir no Brasil em 1930, momento de organização das redes públicas de ensino.

O sindicalismo docente também versa na sua relação com os/as demais trabalhadores em educação. Muitos sindicatos agrupam todas as outras categorias que trabalham em escolas como porteiros/as, bibliotecários/as, auxiliares/as, secretários/as,

técnicos/as, entre outros/as trabalhadores/as que não sejam necessariamente professores/as.

A denominação “trabalhadores em educação”, em vez de “educadores”, “professores”, ou “profissionais da educação”, reflete a mudança de percepção da própria categoria do conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral. (GADOTTI, 1996, p. 15).

Contudo, nem todos os sindicatos se organizam desse modo. No próprio município de pesquisa, temos um sindicato que representa os/as servidores/as públicos/as municipais/as, na qual os/as funcionários/as da escola se associam e o sindicato que representa os/as profissionais do magistério da cidade de do município vizinho, no qual se associam professores/as, supervisores/as e orientadores/as. No entanto, conforme alerta Dal Rosso (2013, p. 68), “o pilar da categoria profissional e o município são ingredientes indispensáveis para arquitetar uma estrutura sindical de mínimo risco para o Estado”.

Entre as reconfigurações produtivas do sistema capitalista que minam cada vez mais a identidade de classe e a própria divisão entre os sindicatos, esse mecanismo de luta se mantém de modos por vezes bastante diferentes de sua posição de surgimento. Muitos sindicatos desenvolvem um papel de busca de algumas melhorias nas condições de trabalho, mas nem ao menos cogitam uma atuação mais ampla no que tange à luta de classes. Inclusive muitos/as trabalhadores/as sindicalizados/as não se inscrevem em uma posição ideológica de esquerda, que seria a posição de surgimento dessas organizações. A contradição e heterogeneidade, própria da sociedade de classes e do discurso, parece estar, então, cada vez mais evidente na própria configuração e atuação do que chamamos de sindicatos.

#### **4) A CONJUNTURA SÓCIO-HISTÓRICA DA PESQUISA: Condições de produção dos discursos**

Os discursos que constituem esta pesquisa tematizam o trabalho docente em um tempo-espaço bastante específico, município do Rio Grande do Sul, Brasil, anos de

2020, 2021 e 2022. Falar desses três anos implica falar da pandemia da Covid-19. O vírus imprimiu sua marca histórica e em cada região do mundo ela se delineou de uma forma. É certo que cada pessoa viveu esse período de uma forma singular, ou melhor, de várias formas singulares, de modo que jamais saberemos a totalidade do que significou, significa ou pode vir a significar esse período. Neste capítulo, teremos um modo de significá-lo e uma tentativa de delinear as condições de produção dos discursos analisados.

#### 4.1. UM FENÔMENO CHAMADO PANDEMIA

No dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde brasileiro confirmou o primeiro caso de Covid-19 no país.<sup>2</sup> Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a caracterização da Covid-19 como pandemia.<sup>3</sup> No dia 12 de março de 2020, tivemos a primeira morte causada pelo coronavírus no país.<sup>4</sup> Diante desses eventos marcantes, como do aumento de casos pelo mundo, *lockdown*<sup>5</sup> em diversos locais, número de mortos crescente, parece ter se instalado um sentimento de confusão, seguida da busca por explicações e de algo em que acreditar. Pouco se sabia sobre a origem do vírus, como ele funcionava, sua letalidade ou formas de combate. Segundo o Ministério da Saúde brasileiro, “Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”.<sup>6</sup> No entanto, essa afirmação pouco responde às imensas dúvidas e angústias que tomaram conta da população mundial. A comunidade científica, os/as líderes políticos, a mídia, as vizinhanças, todos foram buscando de alguma forma dar sentido para a novidade desestruturadora da rotina.

---

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em 10 de junho de 2022.

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em 25 de junho de 2022.

<sup>4</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/27/primeira-morte-por-coronavirus-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco-diz-ministerio-da-saude.ghtml> Acesso em 25 de junho de 2022.

<sup>5</sup> Lockdown é um protocolo para garantir o isolamento social que restringe a circulação de pessoas nas ruas e o funcionamento de estabelecimentos.

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em 25 de junho de 2022.

Diante disso, quando pensamos na pandemia da Covid-19, ela acaba por parecer uma situação de exceção ao comum que estávamos acostumados. Contudo, uma das primeiras coisas que Boaventura de Sousa Santos nos diz, em seu livro “O futuro começa agora: da pandemia à utopia”, escrito durante a quarentena de 2020, é que “[a] pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” (SANTOS, 2021, p. 25). Para justificar sua afirmação, o autor nos situa que, em tempos de capitalismo financeiro e neoliberalismo, a crise é uma situação permanente e que apontar outras questões como únicas promotoras de uma suposta crise passageira é criar a falsa impressão de que poderemos superá-las e voltar a uma ilusória normalidade. Nesse sentido, Boaventura situa sua análise da pandemia não como um fenômeno isolado em si, mas imbricado nas três principais formas de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, como será possível de perceber a partir de alguns exemplos que seguem.

Algo que se pode verificar com a Covid-19 foi o despreparo, a falta de recursos e a ineficácia de muitos Estados para gerir a situação. Grande parte disso se deve às reformas neoliberais de enfraquecimento e enxugamento das funções públicas, de modo a transferir a responsabilidade de cuidados básicos para a iniciativa privada. Do ponto de vista do capital, “os cuidados de saúde, para serem sustentáveis, devem ser vendidos como uma mercadoria, mesmo quando e onde a maioria de seus potenciais beneficiários não pode comprá-la” (SANTOS, 2021, p. 76). Nesse sentido,

as reformas do Estado manifestam uma relação direta com o quadro produzido por meio da pandemia do COVID-19, em que a ineficiência e ineficácia das políticas públicas deixam a população vulnerável quanto à prevenção e à proteção à vida, aliado a ação acumuladora dos grupos empresariais, que submetem a classe trabalhadora a condições insalubres de trabalho e também deixam a população vulnerável devido às medidas flexíveis para o cumprimento das normas sanitárias recomendadas pela OMS e os profissionais da saúde. (QUEIROZ et al., 2020, p. 63).

Além disso, se acentuou durante esse período o debate sobre os limites de regulação da economia por parte do Estado. Para manter o distanciamento social e impedir a circulação do vírus, muitos empreendimentos tiveram suas atividades restringidas, o que gerou revolta de grande parcela da população. Esse grupo argumentava que tais ações levariam ao colapso da economia, falência de empresas, perdas de emprego, entre outros. Por outro lado, outra parcela da população pressionava

por políticas de controle e cuidado, levando à popularização da frase “vida antes dos lucros.”

O país também sofreu com as duras consequências da Emenda Constitucional número 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabeleceu um teto de gastos públicos por 20 anos. Ainda como proposta, a Emenda já vinha sendo duramente criticada por setores populares, ficando conhecida como “PEC da Morte”. Com o vírus e o repentino aumento da demanda financeira do Estado para conter a situação, a Emenda foi um dos grandes fatores de entraves que contribuíram para o cenário desastroso da pandemia no país. Conforme análise,

se permanecer a tendência atual, com a EC 95/2016 e o encolhimento do financiamento da saúde pública, teremos um SUS cada vez menor e precário. Restará aos mais pobres, aos desempregados ou sem trabalho formal depender da caridade para atendimentos de saúde, como acontecia no Brasil até os anos 1980. É possível vislumbrar o retorno a um momento em que grande parte da população sequer tinha acesso aos serviços de saúde. Assim, a manutenção das desigualdades brasileiras também é não um acaso, mas parte de um projeto. (REGO et al. 2021, p. 66)

Nesse contexto, o Brasil chegou a ultrapassar 4 mil mortos em 24 horas.<sup>7</sup> Passou pela gestão de 4 ministros da saúde e teve como chefe de estado uma figura chamada por muitos de genocida devido à sua atuação. Segundo Boaventura “o Brasil é um dos poucos países do mundo que teve de enfrentar duas crises durante a pandemia: a crise sanitária provocada pelo vírus e a crise política provocada por um presidente irresponsável, golpista e de ultradireita, Jair Bolsonaro.” (SANTOS, 2021, p. 165). Além de não contribuir para o controle da pandemia, Bolsonaro ainda piorou a situação ao corroborar com uma disseminação desenfreada de *fake news* relacionadas aos cuidados de saúde sugeridos pela comunidade científica, como o uso de máscaras e distanciamento social. Ainda, foi incentivado também pelo presidente o uso de medicamentos não comprovados para tratamento da doença, desencorajada a vacinação e até mesmo promovidas teorias conspiratórias sobre a disseminação do vírus. As *fake news* foram tão fortes no contexto brasileiro que se constituíram um dos pontos-chaves da CPI da Pandemia. Foi identificado que o núcleo de comando de disseminação das

---

<sup>7</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/06/brasil-bate-marca-de-4-mil-mortes-por-covid-registrados-em-um-dia-e-soma-3376-mil-na-pandemia.ghtml> Acesso em 25 de junho de 2022.



notícias falsas foi o próprio Presidente da República e seus filhos, como atesta o documento:

O primeiro, mais importante, é o núcleo de comando, a cabeça da organização. Ele é formado pelo Presidente da República e seus filhos que ocupam cargos políticos, a saber: o Senador Flávio Bolsonaro, o Deputado Federal Eduardo Bolsonaro e o Vereador do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro. Esse núcleo tem a função de dirigir a organização e orientar estrategicamente as ações realizadas nos níveis inferiores da hierarquia, dando-lhes diretrizes e informando-lhes prioridades de ação. (...) Vale destacar que as investigações apontam o núcleo formulador de fake news como determinante na engrenagem criada para desinformar. O objetivo primordial dessa organização é gerar engajamento da base de apoio popular ao Presidente da República, ao tempo em que promove ataques para enfraquecer seus adversários políticos. (BRASIL, 2021, p. 623-624).

Em face disso, repercutiu um movimento de negacionismo do vírus e das ações de combate. A comunidade científica não teve o devido reconhecimento por parte da população e pelo próprio Estado. Contudo, essa situação não ocorreu apenas no Brasil. Nos Estados Unidos, o presidente também de ultradireita, Donald Trump, assim como Bolsonaro, teve uma atuação de negacionismo, tornando os EUA o país com maior número de mortos pela Covid-19 no mundo. Trump foi uma das inspirações de Bolsonaro, tornando o “Brasil, um grande país convertido numa cópia de má qualidade do pior dos EUA” (SANTOS, 2021, p. 161). Disso resultou o atraso da vacinação do país e ainda a recusa de muitas pessoas de serem vacinadas por acreditarem nas *fake news*.

Se, contudo, o Brasil tivesse iniciado uma campanha de vacinação à taxa máxima, poderia ter evitado cerca de 127 mil mortes. Essa taxa, conforme simulação, é de atingimento de imunização de 70% da população em 9 meses (544 mil pessoas por dia), o que é plenamente factível dada a experiência brasileira em vacinação em massa. (BRASIL, 2021, p. 964).

Diante desse cenário, algumas parcelas da população brasileira se viram ainda mais fragilizadas. Como continuidade de um passado colonial que ainda manifesta sua violência, os povos indígenas foram mais uma vez afetados de forma peculiar por ações de pessoas não indígenas. Ainda que o vírus não seja necessariamente uma criação humana, o próprio relatório da CPI da Covid-19 aponta como certas ações corroboraram para o adoecimento e morte da população indígena.

Os boatos espalhados pelo Presidente da República, de que a vacina faria mal à saúde, mudaria o sexo das pessoas ou as transformaria em jacarés, por mais disparatados que sejam, ganham força e credibilidade emprestados pela

autoridade presidencial. Esses argumentos foram capilarizados nas redes pelos apoiadores do Presidente, tendo chegado às comunidades indígenas por rádio e por aplicativos de mensagens. Há registros de líderes religiosos que endossaram o discurso, estimulando muitos indígenas, especialmente os convertidos, a rejeitar a imunização. São abundantes as provas indiciárias de que a cadeia de desinformação produziu resultados concretos, da boca do Presidente da República até o braço dos indígenas. (BRASIL, 2021, p. 579).

A população negra também foi uma das mais atingidas pelo vírus. Em um país racista, com uma estrutura de exclusão, com um passado escravagista e histórico de extermínio da população negra, a Covid-19 foi apenas mais uma das formas de necropolítica do capital. A população negra constitui a maior parte das pessoas em situação de vulnerabilidade social, que não possuem condições de saneamento para se proteger do vírus, nem condições materiais de realizar o distanciamento social. Muitas dessas pessoas se encontram em relações de trabalho que não tiveram a possibilidade de *home office*, estando mais suscetível à doença, além de condições de moradia, transporte público, entre outros, que impediam um distanciamento social eficaz, aumentando a circulação do vírus entre essas pessoas e, conseqüentemente, o número de infectados.

A pandemia também foi especialmente cruel para as mulheres. Assim como o capitalismo e o colonialismo, o patriarcado seguiu exercendo sua violência em tempos de pandemia. As relações trabalhistas de muitas foram um modo de aumentar o seu risco a Covid-19. Muitas empregadas domésticas, um trabalho em sua maioria exercido pela mão de obra feminina, ou perderam o emprego, ou seguiram trabalhando e se expondo ao vírus enquanto seus e suas chefes mantinham o isolamento social. Também tivemos casos de patrões que ocultaram estar com a doença e mantiveram as empregadas trabalhando. É significativo o caso da primeira morte por Covid-19 no Rio de Janeiro, uma trabalhadora doméstica que pegou o vírus da família para a qual trabalhava que havia retornado de viagem para a Itália, epicentro da doença na época.<sup>8</sup>

Além disso, a maior parte do trabalho de cuidado está, ainda, atribuído às mulheres, seja em um emprego formal ou no trabalho não remunerado de casa. Com isso, muitas enfrentaram uma jornada ampliada, de trabalho fora de casa e, também, do trabalho de cuidado de seus familiares, tanto dos que por ventura viessem a ficar doentes, como no trabalho relativo aos cuidados de prevenção. Ainda, com o isolamento social, muitas mulheres ficaram restringidas ao ambiente privado e tiveram o contato

---

<sup>8</sup> Fonte: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm> Acesso em 25 de junho de 2022.

ampliado com companheiros agressivos. Durante a pandemia, houve um aumento da violência doméstica, ainda que muitos dos dados se encontram subnotificados. Conforme artigo publicado no site de Direito Jus,

os estudos apontaram para o aumento dos registros das denúncias de violência contra as mulheres recebidas no canal 180, apresentando um crescimento no mês de abril de 2020 de 40% em relação ao mesmo período de 2019, consoante as informações do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMDH). Ao passo que ocorreu um maior número de denúncias, elas escaparam dos registros nos órgãos de segurança pública, isso porque a vítima isolada em casa e com o convívio direto com o agressor fica muita das vezes impedida de realizar o boletim de ocorrência nas delegacias. A redução nos boletins de ocorrência e processos na época da pandemia não é condizente com as agressões que de fato tem ocorrido. O aumento dos feminicídios indica uma subnotificação dos casos de violência contra a mulher.<sup>9</sup>

Ainda, outros setores como a população em situação de rua, população em privação de liberdade, migrantes, refugiados e população de baixa renda tiveram sua situação de vulnerabilidade intensificada com a pandemia. Esses grupos tiveram muito mais dificuldade de manter o distanciamento social, uma vez que muitas pessoas dividem pequenos espaços de moradia, trabalho ou transporte público. Também tiveram dificuldade em adquirir itens de proteção contra o vírus como máscaras e álcool em gel, pela falta de dinheiro. O próprio acesso à água para higienização não é universal no país, estima-se que quase 35 milhões de pessoas não têm acesso a água tratada no país.<sup>10</sup> Muitos e muitas também tiveram que se manter expostos à doença pela impossibilidade de trabalhar de casa e manter sua renda e de seus familiares.

Diante do exposto, é possível perceber que o vírus não agiu sozinho. A própria configuração social capitalista, patriarcal e colonial contribuiu para que o cenário desse período fosse ainda pior. Esses três elementos mostraram sua força de exclusão e sua pulsão de morte. Contudo, não podemos reduzir a pandemia às ações dos dominadores. Muitas formas de resistência, cuidado mútuo, solidariedade foram vistas nesse momento.

A pandemia mostrou, com uma claridade nunca vista antes, o pior do mundo em que temos vivido desde o século XVI: a pulsão de morte que a dominação moderna acionou impunemente no mundo dos humanos e não humanos a ela

---

<sup>9</sup> SANTOS, Gabriela Lopes dos. Análises sobre a violência doméstica no Brasil no cenário da pandemia do Covid-19. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 26, n. 6591, 18 jul. 2021. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/91929>. Acesso em 25 de junho de 2022.

<sup>10</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/06/24/raio-x-do-saneamento-no-brasil-16percent-nao-tem-agua-tratada-e-47percent-nao-tem-acesso-a-rede-de-esgoto.ghtml> Acesso em 23 de julho de 2022.

submetido. Mas a pandemia também mostrou o que há de mais exaltante na humanidade: a solidariedade de tantos que arriscaram a vida para salvar os mais vulneráveis ou os mais atingidos que se consolaram e se cuidaram entre si. (SANTOS, 2021, p. 17).

Olhar a pandemia sob o ponto de vista de políticas macros é importante, mas as micropolíticas realizadas no cotidiano de resistência de cada um também constituem formas de viver e significar esse momento. Tivemos, por exemplo, produção coletiva e distribuição de máscaras, além de campanhas de arrecadação e doação de alimentos para famílias que tiveram sua renda afetada pela pandemia. Somente o MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, doou mais de 6 mil toneladas de alimentos nesse período.<sup>11</sup> Alguns jovens também se disponibilizaram a efetuar compras para idosos em isolamento social, profissionais da saúde se organizaram em trabalho voluntário de cuidado físico e mental, aparelhos eletrônicos foram arrecadados para que estudantes pudessem participar das aulas remotas, entre tantas outras formas de resistência e solidariedade que foram se formando em cada contexto, com maior ou menor impacto local.

No contexto do Rio Grande do Sul tivemos como forma de combate à pandemia o chamado Modelo de Distanciamento Controlado. O modelo era baseado em indicadores de propagação do vírus, na capacidade dos sistema de saúde de cada região do estado e na categorização das atividades econômicas por setor, nesse último considerando a circulação de pessoas e aglomeração no ambiente de trabalho. A partir da classificação nessa segmentação, eram definidos os protocolos. Tivemos a categorização, variável de acordo com a situação, das regiões do estado em bandeiras de cores amarela, laranja, vermelha e preta. A gradação das cores representava a gradação dos riscos de contágio e de lotação do sistema de saúde, assim como do aumento dos protocolos de segurança. A gestão de combate também contou com o chamado sistema 3As, aviso, alerta e ação. Contudo, eficácia de tais ações gerou debate entre a comunidade científica e política. Em abril de 2021 o governador do estado, Eduardo Leite, publicou em sua página na rede social Twitter:

O modelo de distanciamento controlado cumpriu importante papel no estado ao longo de um ano. Pioneiro no Brasil, nos ajudou a administrar a crise da pandemia, com protocolos e regionalização. Fragilizou-se diante de um ciclo atípico da Covid-19 e da interferência via judiciário.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Fonte: <https://mst.org.br/2022/01/14/mst-ultrapassa-6-mil-toneladas-de-alimentos-doados-durante-a-pandemia> Acesso em 25 de junho de 2022.

Ademais, governo do estado também incentivou fortemente o uso de máscaras, alterando inclusive o logo do estado, com a imagem de uma máscara protegendo o RS como podemos ver abaixo:



Figura 1- Logo do Rio Grande do Sul durante a pandemia  
Fonte: Governo do estado.

A imagem esteve e ainda está espalhada por diversos pontos em cidades e rodovias. O Rio Grande do Sul é, hoje, o quinto estado com maior número de mortos pela Covid-19, atrás de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. O Brasil acumula, em julho de 2022, 677 mil mortes por Covid-19, com pouco mais de 40 mil no estado do Rio Grande do Sul.<sup>13</sup>

Por dentre tais acontecimentos, chegamos em 2022 com as medidas restritivas de circulação e de funcionamento de estabelecimentos praticamente erradicadas no estado e no país. As festas, as escolas, o transporte público, entre outros espaços de aglomeração puderam voltar a funcionar como antes. Apenas o uso de máscara se manteve obrigatório em alguns espaços e, em outros, facultativo. A vacinação foi avançando e os casos diminuindo consideravelmente. No entanto, o desemprego, a inflação e a fome, impulsionados pela pandemia, foram adquirindo uma proporção já há muito não vistas no país. O Brasil voltou ao Mapa da Fome<sup>14</sup> do qual havia saído em 2014 com 58,7% da população convivendo com algum grau de insegurança alimentar.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Fonte: <https://twitter.com/eduardoleite/status/1387140612227485696> Acesso em 20 de julho de 2022.

<sup>13</sup> Fonte: JHU CSSE COVID-19 Data.

<sup>14</sup> O Mapa da Fome é uma criação da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura para mediar o acesso à alimentação do conjunto da população mundial.

Alimentos básicos como arroz, feijão, óleo, carne e leite subiram exponencialmente. Segundo o Dieese, Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, o salário mínimo de junho de 2022 deveria ser de R\$ 6.527,67, o valor contrasta com o real salário mínimo da época de R\$ 1.212,00<sup>16</sup>.

Em meio a isso, nos encontramos em 2022 em ano de eleições presidenciais, com acirramento de disputas, intolerância e aumento de crimes políticos, de modo que, somente nesse ano, 45 lideranças políticas foram vítimas de homicídio.<sup>17</sup> 2022 pareceu se colocar, assim, como um ano de incertezas e instabilidades micro e macro políticas, como continuidade histórica de eventos anteriores. Contudo, com a vitória em um segundo turno acirrado, tivemos o retorno à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, oposição do então presidente Jair Bolsonaro.

A pandemia impactou os modos de viver no mundo de uma forma tão intensa que é difícil selecionar os tópicos mais importantes. Especificamente no contexto brasileiro, a situação tomou um dos contornos mais caóticos do mundo.. Escrever sobre esse momento, também, é uma tarefa bastante dolorosa. Pesquisar dados, notícias, relatos é uma forma de reviver de modo intenso esse momento a fim de caber em algumas páginas situações que foram acontecendo durante mais de dois anos. Observar algumas dessas informações reunidas pode causar uma angústia que, no entanto, é necessária para que se compreenda o contexto da pesquisa e, principalmente, as condições de produção dos discursos nesse período.

## 4.2 A EDUCAÇÃO EM MEIO AO VÍRUS

Pensar a educação em meio ao vírus é tarefa bastante complexa. Os olhares, os enfoques, o arcabouço teórico, as metodologias e análises podem ser múltiplas. Nos termos de Boaventura, “teorizar ou escrever sobre ela é pôr as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo.” (SANTOS, 2021, p. 31). Esta subseção se limita a trazer alguma contextualização do cenário em que se desenvolve e a que se refere esta

---

<sup>15</sup> Fonte: <https://www.oxfam.org.br/noticias/fome-avanca-no-brasil-em-2022-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas/> Acesso em 10 de julho de 2022.

<sup>16</sup> Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/07/06/dieese-cesta-basica-junho-2022>. Acesso: 10 de jul de 2022.

<sup>17</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/07/13/com-214-casos-em-2022-violencia-politica-cresceu-335percent-no-brasil-em-tres-anos.ghtml> Acesso em 18 de julho de 2022.

pesquisa. Uma tentativa de construir um pano de fundo trazendo algumas políticas públicas, vivências empíricas e escritos de outros/as pesquisadores/as.

Em 28 de abril de 2020, o Ministério da Educação brasileiro publicou o parecer Nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação com o seguinte assunto: “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.” Conforme o parecer, a situação a ser gerida não encontra precedentes históricos desde o fim da 2ª guerra mundial. Nesse meio tempo, muitas escolas já estavam com as aulas suspensas, o que, de início, acreditava-se que duraria apenas uma ou duas semanas. No entanto, a pandemia foi avançando mais rápido do que se esperava e, assim, ficou decretado o ensino remoto em todo o território nacional, medida também adotada na grande maioria dos países.

Conforme Pereira et al., o ensino remoto

é aquele tipo de ferramenta que é utilizado de forma emergencial e temporário, que tem como escopo principal suprir a necessidade de continuidade à aprendizagem dos discentes em situações onde há um impedimento das aulas presenciais. Esse recurso tem como metodologia aulas expositivas em ambientes virtuais, onde os alunos interagem com os professores, assistem às aulas em tempo real ou assistem a aulas previamente gravadas e disponibilizadas nas plataformas das instituições de ensino. É uma modalidade que difere da Educação a Distância – EAD, e tem suas fragilidades quando pensamos nas desigualdades entre as redes de ensino do Brasil. (PEREIRA et al, 2020, p. 127).

No entanto, nem professores/as, nem alunos/as, nem famílias e gestão estavam preparadas para esse tipo de ensino. Com cada avanço da pandemia, ia se prolongando as atividades remotas e o que se esperava que durasse pouco tempo, foi continuando a ponto de não vislumbrarmos uma data de retorno. E assim o ano letivo de 2020 seguiu, desde março, inteiramente remoto.

Quase que instantaneamente saímos do campo da aula presencial, fundada nas inter-relações diretas entre professor-aluno-conhecimento e os demais segmentos que configuram o universo escolar, para aulas não presenciais, mediadas, na maioria, por dispositivos e interfaces digitais. (FERREIRA et al, 2021, p.329)

Com isso, as diferentes redes e realidades de ensino utilizaram das metodologias que mais se adaptavam ao seu contexto. Escolas com um corpo discente com maior acesso à internet e tecnologia, realizaram aulas síncronas por plataformas online,

criaram blogs, ambientes virtuais de aprendizagem, grupos no Whatsapp, entre outros. Outras, em que os e as estudantes não possuíam aparelhos eletrônicos ou amplo acesso à internet, disponibilizaram material impresso a ser retirado em um dia específico da semana na escola. Contudo, conforme dados do IBGE de 2019, 4,3 milhões de estudantes não tinham acesso à internet, sendo 4,1 milhões da rede pública.<sup>18</sup> Ainda, apenas 64,8% dos estudantes de escolas públicas possuíam acesso ao celular, enquanto nas escolas privadas o acesso era de 92,6%.<sup>19</sup> Os números são ainda piores quando consideramos a população rural, conforme nos mostra o gráfico abaixo:

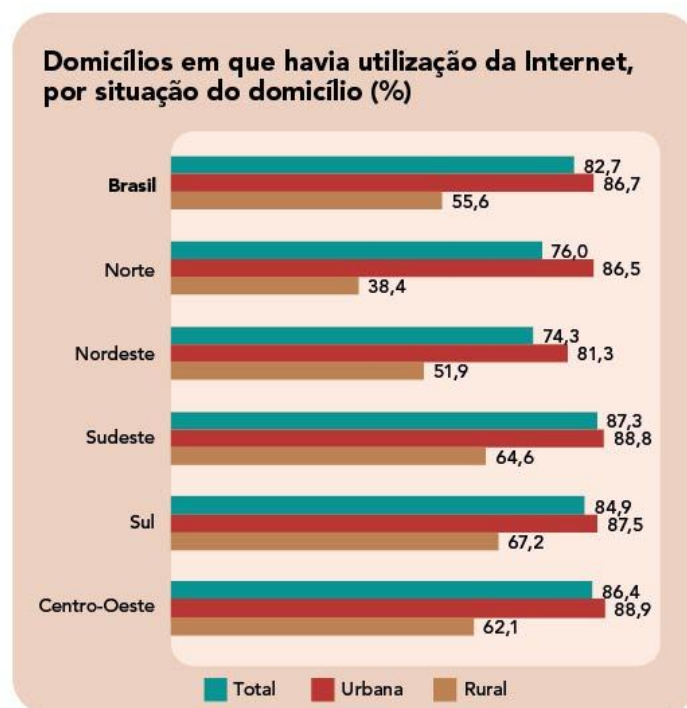


Figura 2 – Domicílios com Internet no Brasil  
Fonte: IBGE, 2019.

A questão do acesso ao material online, a falta de um ambiente próprio para estudo, a falta inclusive de condições de higiene para se proteger do vírus como água corrente, sabão e álcool fez com que a desigualdade educacional se acentuasse ainda mais durante a pandemia. Além disso, com a paralisação de muitas atividades, trabalhadores/as informais foram muito prejudicados, outros/as perderam seus

<sup>18</sup> Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> Acesso em 25 de junho de 2022.

<sup>19</sup> Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019> Acesso em 25 de junho de 2022.



empregos, de modo que a renda familiar de muitos/as estudantes decaísse, obrigando uma parcela do corpo discente a buscar trabalho em detrimento da escola.

Nas secretarias de educação e nas escolas, a situação não era muito melhor. Durante o ano, vieram novas orientações e diretrizes, tentando buscar uma solução para o que parecia não ter respostas. Os e as professores/as se viram imersos em um aumento de sua carga de trabalho. Conforme pesquisadores,

a tentativa de atingir aos mais de 60% sem acesso aos recursos tecnológicos exigem dos professores a reconfiguração de seus planejamentos e suas atividades pedagógicas em diferentes formatos: impressas, via áudios, imagens, orientações por telefones, rádios, entre outros. Em um processo de encadeamento, a implantação de atividades remotas no ensino, acarreta uma sobrecarga de trabalho, pois esses professores estão dedicando um tempo maior para a preparação das aulas não presenciais, utilizando-se de interfaces que não dominam para proporcionar aulas mais criativas, junto aos alunos. Demanda desses professores uma ressignificação de suas relações com tempo e espaço. (FERREIRA et al, 2021, p.330).

Além da sobrecarga de trabalho, todo o contexto da pandemia e sua repercussão no país colaboraram para aumentar o desafio de professores e professoras. A pandemia também exigiu/exige o trabalho com as próprias emoções, a necessidade de dar conta do trabalho e também do cuidado de si e da família, em contexto de isolamento social e, juntamente, com a preocupação com a política brasileira que, como vimos na seção anterior, foi especialmente problemática nesse período. Nesse sentido,

para os professores, o isolamento social é um grande desafio, pois o cuidado com os filhos, com os idosos da família e as funções domésticas diárias têm modificado a vida pessoal e profissional. A falta de planejamento e apoio das escolas para a elaboração de atividades didáticas, também afeta a rotina dos professores. Por ser tudo novo, o improvisado, os erros, tentativas de uso das tecnologias de informação, disseminação, tempo para gravar vídeo aulas, por vezes são tensos. Além da preocupação com a situação política brasileira. (FREITAS & MILEO, 2020, p. 141).

Com os desafios impostos tanto aos/às profissionais da educação quanto aos/às estudantes e suas famílias, surge o questionamento de que tipo de educação está sendo praticada. “É preciso questionarmos o que é aprendizagem para a proposta do ensino remoto? A que visa à transformação e emancipação humana ou a que perpetua consistente ou não, a ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (PEREIRA et al, 2020, p. 129). Diante de questões como essas, alguns grupos foram críticos quanto a esse modelo de ensino que, segundo análise, só pioraria a situação da educação. Foi esse o caso da Frente contra o ensino remoto/EAD na educação básica e

ensino superior, formada por professores/as, pesquisadores/as e demais pessoas vinculadas de alguma forma à educação. A Frente criou uma página no Facebook para compartilhamento de informações e textos de especialistas denunciando os problemas do ensino remoto. A foto do perfil na rede social já é bastante significativa quanto ao ponto de vista do grupo, como podemos ver abaixo:

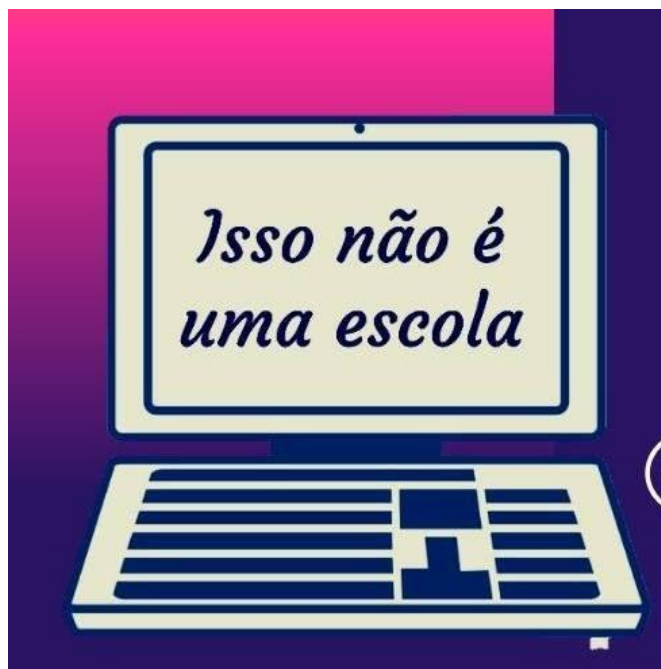


Figura 3 - Foto da Página no Facebook<sup>20</sup>

A imagem faz referência à obra de René Magritte, *Os dois Mistérios* (1966), analisada por Michel Foucault no livro *Isto não é um cachimbo*. Ela ressalta um sentimento que tomou conta de inúmeros professores e professoras, inclusive de mim mesma: a falta de vida na educação mediada pelo computador. Se o próprio acesso aos recursos tecnológicos já constituía um problema, esse não era o único. Em contexto em que a maior parte dos e das estudantes possuíam chances de participar das aulas online, o formato e a organização, muitas vezes, dava a sensação de perda de tempo. Em muitas turmas, nenhum ou poucos estudantes abriam a câmera ou o microfone para participar da aula. Ocorriam, em certos casos, monólogos que intensificavam a solidão e a perda de sentido no seu trabalho por parte dos e das docentes. Além disso, nesse formato online, se perdia toda a educação que acontece na escola fora do momento aula. O

---

<sup>20</sup> Fonte:  
<https://www.facebook.com/102950284722936/photos/a.102950311389600/152311256453505/> Acesso em 25 de junho de 2022.

momento do recreio, o corredor, a merenda, os projetos, todos esses momentos educativos também não cabiam na tela de computadores.

Já outros grupos, ainda que não fossem totalmente contra a adoção do ensino remoto, também apresentaram um olhar de crítica para os desafios que dele resultariam. Contudo, para esses grupos, o ensino remoto era a alternativa viável até que pudesse haver o retorno presencial às escolas. Em sua análise, o próprio Conselho Nacional de Educação atesta que:

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar: dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020, p. 3)

Diante desse cenário, as pressões para o retorno das crianças às escolas foram muitas e motivadas por diferentes interesses. Podemos testemunhar inúmeros protestos pelo país tanto motivado pela reabertura das escolas, quanto pela não abertura antes da imunização massiva da população. Em geral, o grupo preocupado em não voltar para as escolas antes de termos uma situação mais segura e controlada do vírus era composto por professores/as, funcionários/as, organizados/as ou não em sindicatos, pesquisadores/as de saúde e alguns familiares. Já os grupos que defendiam a reabertura a todo custo das escolas era composto por alguns familiares preocupados/as com a educação de seus filhos e filhas, alguns que simplesmente não tinham como cuidar das crianças, mas, também de pessoas que, no fundo, não estavam tão preocupadas com a educação, mas com seus próprios negócios. Em tempos de restrição de funcionamento apenas para serviços essenciais, muitas empresas e corporações tiveram redução de produção e, conseqüentemente, de lucro. Assim, o Estado sofreu inúmeras pressões para ampliar os chamados serviços essenciais. As escolas abertas seriam mais uma forma de garantir que essas empresas não tivessem seus serviços reduzidos. Em tempos de negacionismo da doença no país, muitos seguidores do presidente também apenas defendiam o mínimo de restrição possível sem, de fato, ponderar todas as questões envolvidas, algo que também perpassava pela questão das escolas.

De todo, apenas em 2021, começou a ocorrer um retorno escalonado ao ambiente escolar. Passamos a ter o então chamado ensino híbrido.<sup>21</sup> Esse retorno parcial contou com inúmeros protocolos, tais como divisão das turmas por grupos, em que cada semana um grupo de poucos/as alunos/as frequentava a escola. Estes e estas estudantes tinham a marcação do seu espaço na sala delimitado por faixas no chão e sentavam com a distância mínima de 1,5m um do outro. Não havia recreio e o momento do lanche era escalonado por turma. Não podíamos mover as classes dos lugares marcados para sentar círculos ou fazer duplas, por exemplo. Os corredores e escadas eram marcados por faixas e cones indicando o lado correto de ir e vir para evitar o contato entre transeuntes. As portas das salas não podiam ser fechadas e nem os ventiladores e ares-condicionados ligados.

Certamente esse processo não se deu igualmente em todas as escolas do país. Posso relatar com propriedade apenas nos contextos em que estive presente. Nos demais, podemos recorrer a decretos, notícias, algumas pesquisas, mas nunca saberemos, de todo, como foi sentido esse momento em cada escola do país, por cada pessoa que passa por esse ambiente. Nas turmas que frequentei, foram períodos silenciosos, em que grande parte das metodologias que gostaria de utilizar não podiam ser postas em prática devido às restrições. Ainda, no município de pesquisa, alguns docentes não retornaram para as escolas por possuírem alguma comorbidade, por esta razão, foram chamados contratos temporários que trabalharam da seguinte forma. Os e as docentes em *home office* preparavam as aulas e faziam os registros, enquanto os e as docentes do contrato aplicavam as aulas nas turmas.

Esse processo constituiu uma grande deturpação das funções do/da profissional professor/a, uma vez que quem possuía comorbidades seguiu preparando materiais no escuro, sem o contato direto com a turma, sem saber como estavam esses estudantes, que tipo de planejamento deveria ser feito e como avaliar o andamento da aprendizagem. Por sua vez, os e as docentes em contrato, tiveram seu trabalho reduzido a aplicadores da metodologia, do trabalho de pesquisa e preparo de outros/as profissionais. Nada poderia garantir que esses/as dois trabalhadores/as tivessem a

---

<sup>21</sup> O ensino híbrido é uma metodologia que combina atividades remotas com atividades presenciais. No contexto da pandemia, com a redução do número de alunos/as nas turmas e a escolha de alguns e algumas estudantes de não participarem das aulas presenciais, atividades seguiram sendo realizadas por plataforma online e/ou material impresso, ao passo que também ocorriam aulas no espaço físico da escola. Quem optou por retornar à sala de aula, alternava semanas no ensino remoto com semanas no presencial, constituindo, assim, o ensino híbrido.

mesma forma de encarar a docência, a educação, os conteúdos previstos e a própria turma. Ainda que pudesse dialogar e construir algo juntos/as, nada garante que isso tenha ocorrido em todos os casos. Ademais, a julgar pela sobrecarga desses/as profissionais, é mais provável que o momento de diálogo e troca tenha ficado em segundo plano nas demandas de tarefas.

Em outros contextos educacionais, as aulas presenciais eram transmitidas em tempo real para o grupo de alunos e alunos que optaram por permanecer no ensino remoto ou que possuíam alguma comorbidade. Para isso, esses e essas estudantes acessavam a sala virtual e, podiam interagir pela plataforma com o/a professor/a e os/as colegas. Nessas situações, o/a docente se via responsável tanto por atender aos/às estudantes na sala de aula, quanto aos/às estudantes na sala virtual. O/a docente precisava se manter visível à câmera, interagir tanto com estudantes no presencial quanto com os/as da plataforma, demandando estratégias de ensino muito diferentes do que estava acostumado/a. Ao/à docente era exigido que desse conta de dois grupos de aprendizagem, com diferentes recursos. Mais uma das tantas formas de precarização que demandam um/a docente versátil e polivalente.

Além de tais questões mais organizacionais desse ensino, pesquisadores/as e profissionais da educação também apontam para a questão mercadológica relacionada ao incentivo ao ensino híbrido. Em uma postagem na sua página no Facebook, a Frente contra o ensino remoto/EAD na educação básica e ensino superior afirma que:

Um futuro modelo que tem por método o rodízio entre aulas presenciais e atividades on-line, utilizando-se de plataformas privadas e de uma imensa quantidade de mercadorias tecnológicas educacionais que não serão doadas às escolas, mas compradas com dinheiro público, não é a solução para esse momento de isolamento social ou para o pós pandemia. Precisamos evitar a implementação desse arremedo de ensino híbrido para impedirmos a precarização cada vez maior de nossa profissão, que exige a relação comunitária, o contato, a troca de saberes de forma presencial para que se efetive como um processo pedagógico, como ensino-aprendizagem, e que não seja ditado por empresários educacionais.

O coletivo também se preocupou em fornecer soluções para a atual situação, como podemos ver na continuação do texto na mesma postagem.

Como solução, reivindicamos a diminuição de alunas/os por turma em cerca de 1/3 de sua atual configuração, com a convocação de novos concursos para profissionais da educação e construção de novas escolas, seguindo rígidos modelos sanitários indicados por infectologistas comprometidos com uma educação pública e de qualidade. Reivindicamos que o poder público crie plataformas de acesso universal, público, ou que adote plataformas de código

aberto, livres, para serem usadas nas escolas públicas como suporte pedagógico. Reivindicamos autonomia para, quando necessário ao Projeto Político de cada escola, selecionar e ter acesso a tecnologias e materiais didáticos de interesse pedagógico, sem controle externo das secretarias de educação.<sup>22</sup>

Algumas das soluções apresentadas podem, à primeira vista, parecer inviáveis devido à alta demanda financeira. No entanto, se analisarmos a quantidade de dinheiro público destinada a corporações empresariais que ofereceram supostas soluções para a crise educacional no período pandêmico, podemos perceber que não se trata de uma questão de falta de recursos, mas de escolha. Conforme texto do Colemarx, Coletivo de estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um dos apoiantes da Frente contra o ensino remoto/EAD na educação básica e ensino superior,

para as corporações, a pandemia da COVID-19 é uma janela de oportunidades para o crescimento exponencial de seus negócios, como: a rápida elaboração e venda (ou mesmo ‘empréstimo’) de produtos que descaracterizam o caráter social da escola e do trabalho docente. Tais produtos são ofertados por uma série de corporações do mercado educacional e do mercado de soluções digitais (as EdTech), o que reforça o marketing (por exemplo, via livre acesso a plataformas, cursos/tutoriais, etc.); a ‘mineração’ de dados de 50 milhões de estudantes e professores. Certamente, essa oferta não vai se restringir ao período da pandemia. As corporações buscam ampliar sua entrada nas escolas públicas e os governos neoliberais miram os direitos trabalhistas e os salários de professores. No plano estratégico, governos e corporações operam em prol da privatização de toda educação, utilizando, para isso, meios como vouchers, escola charter etc. (COLEMARX, 2020, p. 18)

A maior corporação que firmou quase uma dependência sua por parte das escolas é a Google. A grande parte das redes de ensino realizou contratos com programa Google for Education, fornecendo e-mail institucional para professores e alunos, acesso ao Google Classroom, Google Meet e outros recursos da empresa. A plataforma Google foi o maior meio de realização das aulas remotas. Além disso, inúmeras redes de ensino no país fizeram a aquisição e distribuição de Chromebooks para todos os professores/as e, em algumas redes, para alunos/as. Os Chromebooks são computadores com algumas funções diferentes dos notebooks convencionais. Eles são menores e trabalham unicamente com ferramentas da Google. Nos Chromebooks não é possível, por exemplo, usar programas como Word e PowerPoint, sendo necessário o uso de

---

<sup>22</sup> Fonte: <https://www.facebook.com/102950284722936/posts/179972687020695/> Acesso em 25 de junho de 2022.

programas similares da própria Google. Podemos imaginar o quão lucrativa tem sido a pandemia para a empresa e a hegemonia que ela tem assumido no campo educativo.

Isso não quer dizer de forma alguma que não é importante o acesso tecnológico de estudantes e profissionais. O ponto é como isso tem acontecido, a falta de diálogo e diversidade e a imposição do uso de produtos de grupos empresariais multinacionais. Os impactos na educação são múltiplos e, quando pensamos em específico o caso dos professores/as, esses produtos e a visão de educação deles decorrentes acabam por ser uns dos principais fatores envolvidos no que Silva chama de youtuberização do trabalho docente. Conforme a autora,

a uberização do trabalho docente que já se mostrava como uma forte tendência de crescimento, utilizando-se do trabalho intermitente e seus professores de acordo a necessidade do poder público, se agravou devido ao processo forçado de youtuberização advindo do trabalho remoto. Se a uberização rompe com a noção de serviço público e o destrói junto com o magistério público, durante a pandemia a youtuberização atinge o profissional da educação e remodela a sua relação com a escola num processo que vem para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho docente. (SILVA, 2020, p. 603).

Diante de todo esse contexto, quase encerrando o ano letivo de 2021, por meio do decreto Nº 56.171 de 29 de outubro de 2021, o governo do estado do Rio Grande do Sul restabelece o ensino presencial obrigatório em todas as escolas gaúchas. Mesmo com um prazo para a adaptação das escolas, foi um retorno abrupto que mais uma vez exigiu uma reestruturação das atividades educativas. 2021 contou com ensino remoto, híbrido e presencial. O processo de aprendizagem foi fragmentado constantemente, seja pela mudança de modalidade, seja pela divisão em grupos. Contudo, algumas escolas ainda seguiram adotando o modelo de revezamento portanto, mantendo o ensino híbrido, conforme estabelece o próprio decreto:

As instituições de ensino que adotarem o revezamento dos estudantes em razão da necessidade de observância do distanciamento mínimo previsto para o espaço físico do ambiente escolar deverão assegurar a oferta do ensino remoto naqueles dias e horários em que os estudantes não estiverem presencialmente na escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 1).

Algumas escolas que já haviam encerrado o revezamento de grupos, com a volta do restante dos e das estudantes, tiveram que voltar novamente com o revezamento, modificando mais uma vez a rota e o planejamento de professores e professoras. Ainda, com o retorno de praticamente todos os e as estudantes no final do ano letivo, foi possível verificar a diferença em termos de desenvolvimento e participação intelectual

nas atividades entre os e as estudantes que estavam realizando as atividades e participando das aulas e os e as estudantes que voltaram apenas no final do ano devido ao decreto. Alguns desses e dessas estudantes estavam inclusive com contratos de trabalho e entraram em um dilema entre perder o emprego ou ir para a escola, faltando cerca de dois meses para o final do ano letivo. Já os e as docentes, precisaram de alguma forma tentar articular seu trabalho para incluir dois grupos tão diversos nas suas aulas. Um que estava acompanhando o andamento das aulas, e outro que estava há quase dois anos sem contato com as atividades escolares. O planejamento e o processo de construção do conhecimento, a unidade da turma, as relações da comunidade, foram mais uma vez desestruturados, fragmentados e reorganizados com, repito, menos de dois meses para o final do ano letivo. Tal situação ofereceu subsídios para que praticamente todos/as estudantes fossem aprovados/as pelo segundo ano consecutivo, sem que houvessem sido de fato avaliados no seu processo e sem sabermos que conseguiriam acompanhar o ano seguinte.

Somente no ano de 2022 que tivemos então o retorno de praticamente toda a comunidade escolar, salvo quem possuía algum atestado médico. Houve também a diminuição de grande parte dos protocolos de segurança. Deixaram de haver medidas de distanciamento, faixas e cones nos corredores, as turmas estavam completas, podendo ter aulas de educação física normalmente, fazer trabalhos em grupo, sentar em círculo, entre outras práticas antes restringidas. O que se manteve foi apenas o uso de máscara e a disponibilização de álcool em gel. No município de pesquisa, que não será revelado, houve inclusive um decreto desobrigando o uso de máscara no transporte e nas escolas, medida que posteriormente foi revogada devido ao aumento de casos na cidade.

Em 2022, os e as profissionais da educação puderam ter um panorama da situação de seus e suas estudantes após esses dois anos. Problemas de alfabetização, dificuldade de se portar dentro de uma sala de aula, ansiedade, diferentes níveis de conhecimento sobre os objetos a serem trabalhados em cada turma foram alguns dos problemas enfrentados. No início do ano, foram dadas orientações para que fossem realizadas sondagens de como estavam os processos de aprendizagens dos e das estudantes. Muitos/as docentes viram a necessidade de realizar uma intensa e demorada revisão, algo que desestrutura currículos e matrizes. Contudo, em sua grande parte, os e as docentes tiveram que reorganizar seu conteúdo por conta própria, pois na maior parte dos casos não houve um plano das secretarias de recuperação. Tão pouco foram



reduzidas as quantidades de alunos/as por turma, de modo ao profissional não ter uma gama tão grande de estudantes para tratar cada caso. Enfim, a estrutura de funcionamento da escola pouco mudou em 2022 para atender às demandas impostas pela pandemia. As principais ações ficaram mais uma vez a cargo dos e das profissionais da linha de frente, professores e professoras, que, mais uma vez, seguiram tendo seu trabalho intensificado e precarizado.

Aliada a esse cenário, durante parte desse período, os e as docentes sofreram com os impactos da Lei Complementar 173 de 2020 que, em troca de recursos federais para combater a pandemia, municípios e estados tiveram restrições no aumento de suas despesas. Com isso, profissionais servidores/as públicos tiveram o congelamento da contagem de tempo de trabalho para obter licenças-prêmio, anuênios, triênios e benefícios semelhantes previstos no plano de carreira de cada servidor/a. A contagem ficou interrompida de 28 de maio de 2020 até 31 de dezembro de 2021. Foram 19 meses de trabalho que não foram validados, como se o/a docente não estivesse trabalhando e em condições inclusive, muitas vezes, piores e insalubres do que fora desse período de congelamento.

#### 4.3 O MUNICÍPIO DE PESQUISA

O município de pesquisa não será revelado de acordo com o projeto encaminhado para o Comitê de Ética. Portanto, nos limitamos, nesta seção, a fazer uma breve contextualização do local de pesquisa, sobretudo no que se refere à educação municipal. Nesse aspecto, o município conta, pela sua rede, com 11 escolas de ensino fundamental regular, uma escola de educação especial e 9 escolas de educação infantil, sendo uma delas uma escola comunitária. No entanto, houve um grande aumento demográfico durante a pandemia, refletindo na necessidade de aumento de vagas nas escolas. A cidade tem enfrentado, com isso, um grande problema de falta de vagas. Uma escola já foi ampliada, novas turmas acrescentada e, ainda sim, novas medidas estão sendo que ser tomadas a partir da pressão pública e judicial para ofertar as vagas para os e as estudantes que estão fora da escola.

No que se refere ao universo sindical, o município possui o sindicato dos/das municipais/as que abarca todos/as servidores/as municipais. Ainda, há um sindicato específico de profissionais do magistério, composto por profissionais tanto do

município de pesquisa, quanto do município vizinho. No que tange a educação, professores/as, orientadores/as, supervisores/as e diretores/as estão, em maioria, filiados ao sindicato do magistério, enquanto os e as demais trabalhadores/as em educação só podem se filiar ao sindicato dos/das municipais/as. A pesquisa foi realizada, então, com docentes sindicalizados/as ao sindicato do/das profissionais do magistério. A este, estão associados cerca de  $\frac{1}{3}$  do total de docentes do município.

O último concurso público foi realizado em 2019, dos quais grande parte dos aprovados e aprovadas compõem hoje o quadro de servidores/as públicos/as, especialmente do magistério. A nomeação de servidores/as tem ocorrido desde 2020 até a presente data, com vencimento do concurso previsto para agosto de 2023. Ainda, há a possibilidade de prorrogação de seu prazo de vigência, dando margem para que mais profissionais sejam nomeados/as. Contudo, mesmo com a existência de vagas e do concurso, muitas pessoas são chamadas para contratos temporários, especialmente para vagas de educação. Isso gera um problema tanto pela precariedade de trabalho do/da servidor/a, quanto pela falta de profissionais que a escola enfrenta quando acaba a vigência do contrato.

Durante o período que compreende esta pesquisa, no ano de 2020, logo no início do ano letivo, as aulas foram suspensas assim como nos demais locais do país. Assim se seguiu até 2021 quando a maior parte das escolas começaram a ter o retorno escalonado no ensino híbrido a partir do primeiro semestre. No entanto, duas escolas de anos finais estavam em reforma e só tiveram esse retorno efetivado no mês de outubro, com o aluguel de um outro espaço, o antigo prédio de uma escola particular da cidade. As duas escolas foram alocadas nesse mesmo prédio. No ano seguinte, as escolas retornaram para seu local original e o prédio alugado foi ocupado por outra escola que também estava em reforma.

O ano letivo de 2022 começou com a falta de professores/as de inúmeras disciplinas, algo que se estendeu além do 1º trimestre. Muitas turmas ficaram meses com mais de 5 matérias sem professores/as. Além do prejuízo aos alunos e alunas, o corpo docente foi acrescido do trabalho de substituição desses e dessas docentes faltantes, tendo que assumir turmas e disciplinas que não eram as suas. Ainda, os e as profissionais não estavam tendo o direito de gozar do seu  $\frac{1}{3}$  de carga horária, previsto em lei, destinada a atividades docentes fora da sala de aula, como preparação de atividades, correção e estudos. O sindicato dos/das profissionais do magistério

pressionou para o cumprimento da lei e hoje está tramitando uma ação para o pagamento retroativo das horas trabalhadas a mais, antes da concessão do  $\frac{1}{3}$  de hora atividade.

No plano jurídico, o município prevê, no plano de carreira do magistério, classes de A a G, podendo ser pleiteadas a cada 3 anos, não contando o período de estágio probatório. Ainda, possui 3 níveis, o nível 1 para o/a profissional com graduação, nível 2 para especialização e nível 3 para mestrado e/ou doutorado, sendo o aumento de 10% no salário para cada mudança de nível. O regime de trabalho é de 20 horas semanais, podendo solicitar suplementação de carga horária se houver necessidade por parte da gestão. Já houve período de eleição para os cargos de direção de escola, mas, atualmente, são preenchidos por indicação do executivo. Um/a professor/a com 20 horas, classe A, nível 1, tem, atualmente, o vencimento de 2.740,27 reais. Além disso, recebe um vale-alimentação de 600 reais e uma cesta-básica. Contudo, o vale não entra para a aposentadoria, nem nas férias e nem se o/a servidor/a tiver um atestado com mais de 3 dias de afastamento. É preciso dizer, por fim, que o município de pesquisa possui um dos maiores índices de imposto municipal e um custo de vida relativamente alto, principalmente no ramo imobiliário e de lazer.

## **5) CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação. Por essa razão, ela tem como finalidade estudar questões concretas referentes ao contexto de trabalho da professora-pesquisadora e, além disso, resultar em um produto educacional, como próprio de um curso de Mestrado Profissional, que possa contribuir para essa realidade. Desse modo, esta se constitui como uma pesquisa participante, uma vez que esse tipo de pesquisa “tem como premissa principal a participação do pesquisador no seu objeto de pesquisa e na mudança da realidade pesquisada” (BARTELMÉBS, 2012, p. 53). Assim, ela se difere de um modelo positivista de pesquisa e não se pretende neutra em relação à realidade estudada. Se caracteriza, também, portanto, como uma pesquisa qualitativa em que não se buscam dados quantitativos sobre determinada realidade, mas trabalhar com os aspectos simbólicos de produção de sentidos.

Além disso, este estudo possui um carácter analítico discursivo. Os caminhos metodológicos, portanto, passam pelos conceitos teórico-analíticos da Análise do Discurso materialista de Michel Pêcheux. A AD demanda de um dispositivo teórico que já foi exposto anteriormente e de um dispositivo analítico. Conforme Orlandi,

dispositivo analítico da interpretação é o dispositivo que cada analista constrói em cada análise específica. Determinado pelo dispositivo teórico, o dispositivo analítico por sua vez vai depender da questão do analista, da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve o analista (linguística, história, antropologia, literatura etc.). (ORLANDI, 2017b, p. 30).

Dado o carácter variável do dispositivo analítico, ele ainda segue algumas etapas propostas por Pêcheux e Fuchs conforme no esquema abaixo e que seguimos neste trabalho:

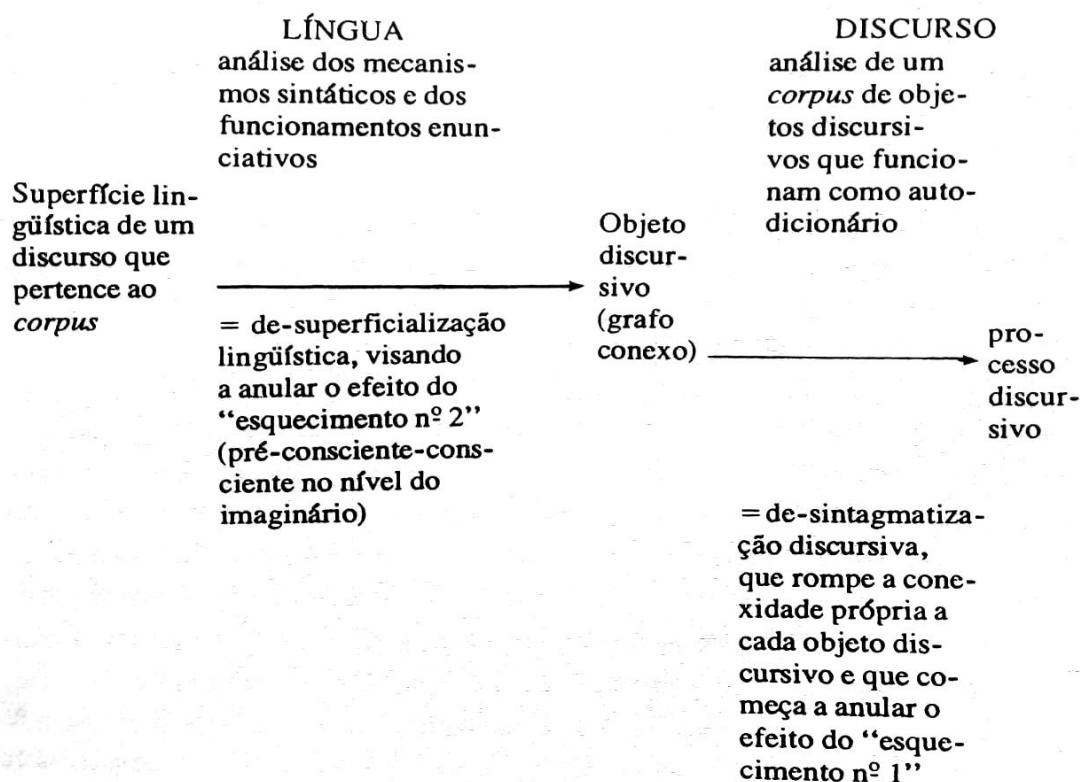


Figura 4 -Esquema das etapas de análise

Fonte: Pêcheux e Fuchs (1993, p. 181).

O dispositivo analítico que lançamos mão se organizou a partir desse quadro e de acordo com o tipo de *corpus* e com os objetivos da pesquisa. O trabalho de de-superficialização linguística se deu a partir da separação dos dizeres em sequências discursivas e de seu agrupamento em famílias parafrásticas. Por meio desse exercício, o esquecimento nº 2, que produz a ideia de que um sentido só pode ser manifestado de determinado modo, foi anulado. As famílias parafrásticas evidenciam as diferentes formas de produção de um mesmo sentido. O trabalho de passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, foi realizado a partir da identificação de formações discursivas e suas formações ideológicas dominantes a partir do interdiscurso dos dizeres dos/das docentes. Com isso, buscamos anular o esquecimento nº 1 que produz a ilusão de que o sujeito é fonte do que diz. Os detalhes de cada procedimento são expostos a seguir, nos passos da pesquisa.

Como recorte temporal de pesquisa, foram considerados os anos de 2020, 2021 e 2022. 2020 configura o início da pandemia, a suspensão abrupta das aulas presenciais e o início da constante reorganização do ensino que se estende até 2021. Em 2021, começa o retorno gradual ao presencial, com ensino híbrido, escalonamento e inúmeros protocolos. Por fim, 2022 é o ano de retorno ao ensino presencial, em que são feitas sondagens e planos para recuperar os problemas marcados pela pandemia. Nos deparamos, em 2022, com um espaço-escola, alunos/as e professores/as profundamente marcados/as pelo período pandêmico. É com esse período de aparente suspensão da normalidade escolar que almejamos trabalhar e buscar sentidos do trabalho docente.

Como recorte espacial, foi considerada a rede municipal de educação do Rio Grande do Sul a qual a pesquisadora faz parte. Tal escolha se deve por ter sido esse o local onde a pesquisa germinou e, também, o local onde se pretende aplicar o produto educacional derivado do trabalho de pesquisa.

Dito isso, os passos da pesquisa foram:

#### **Primeiro momento:** Pesquisa bibliográfica

Nesta etapa, foram aprofundados conceitos referentes à disciplina da Análise de Discurso. Além disso, foi construído um diálogo com autores/as sobre escola, docência, trabalho docente e sindicalismo docente. Ainda, foi elaborada uma contextualização da pandemia, seguida de suas repercussões na educação escolar, especificamente no espaço

da pesquisa, Brasil, município do Rio Grande do Sul, para fins de organização das condições de produção dos dizeres dos/das docentes. Para essa contextualização, foram utilizados decretos, notícias, relatórios, pesquisas e dados empíricos de vivências desse período.

### **Segundo momento:** Constituição do *corpus* discursivo

Em Análise do Discurso, podemos dividir os *corpus* de análise em dois tipos, de arquivo e experimental. Nesta pesquisa trabalhamos com o tipo experimental. Conforme Courtine (2009, p. 77), “os corpora experimentais são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como respostas a uma questão.” Diferente dos de arquivo, eles não se encontram já produzidos, como um discurso político proferido ou uma matéria publicada numa revista. Os corpora experimentais são produzidos de acordo com o interesse do/da pesquisador/a. No nosso caso, a produção do *corpus* foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas com os/as sujeitos de pesquisa. Esse tipo de entrevista, possui um roteiro, questões prévias, mas também está aberto a movimentações e diálogo conforme seu desenvolvimento. A escolha desse método se deve a possibilidade de, no momento do seu acontecimento, os e as sujeitos de pesquisa materializarem seu discurso em linguagem, de modo a produzir o *corpus* necessário para a análise.

Foram convidados/as a fazer parte da pesquisa professores e professoras associados ao sindicato do município. Assim, foi encaminhada uma breve apresentação da pesquisa no grupo do sindicato no Whatsapp para convidar os e as docentes que desejassem participar. Tivemos, então, 4 docentes interessados em fazer parte da pesquisa. A quinta participante a compor o grupo de entrevistados foi a própria pesquisadora. Uma vez que a pesquisadora vivencia o contexto estudado e pretende uma pesquisa participante, com intervenção na realidade estudada, considerou-se que seus dizeres também constituíam importante material para a análise discursiva. A ideia da própria pesquisadora responder suas questões de pesquisa surgiu durante uma banca de qualificação de mestrado, quando uma das professoras da banca fez essa sugestão para a pesquisadora em questão que, na ocasião, também trabalhava com discurso docente. Ademais, por considerar que os discursos têm uma dimensão individual, mas também coletiva, histórica, na qual estes sujeitos de pesquisa estão, de alguma medida, inseridos, o foco não está tanto na palavra individual de cada docente do município, mas nos discursos circulantes, entrecruzamento de dizeres.

Os/as 5 docentes participantes da pesquisa são, portanto, professores/as sindicalizados/as do município de pesquisa. Ainda, por coincidência, todos/as são professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental e ingressaram no município no último concurso público realizado em 2019. Todos/as dos/das docentes participantes possuem mestrado, com exceção da pesquisadora que está no processo de se tornar mestra. Temos, na pesquisa, a abrangência de docentes dos componentes curriculares de história, matemática, língua portuguesa e língua inglesa. Ainda, das 11 escolas de anos finais que possui o município, abrangemos docentes de 10 delas, tendo em vista que todos/as professores/as entrevistados/as trabalharam em mais de uma escola do município durante o período que a pesquisa compreende, anos de 2020, 2021 e 2022.

Após a manifestação de interesse em participar da pesquisa, foi agendado, então, um dia e horário para fazer a entrevista com cada participante da forma que lhe fosse mais conveniente, presencial ou virtual. Uma das entrevistas foi realizada de forma presencial e o restante pela plataforma Google Meet. A entrevista com a pesquisadora, foi conduzida por um colega de trabalho familiarizado com a pesquisa. Ela também foi realizada de forma oral, do mesmo modo como transcorreram as demais. O tempo de duração de cada entrevista variou entre 47 minutos e 1 hora e 40 minutos e foi realizado apenas um encontro com cada participante.

As questões para as entrevistas foram as seguintes:

- 1) Como você avalia a conjuntura pandêmica no nosso país?
- 2) O que você entende por ser professor/professora?
- 3) Como você percebe o trabalho docente no período de ensino remoto?
- 4) Como você percebe o trabalho docente no ensino híbrido de 2021?
- 5) Como você percebe o retorno ao ensino presencial?
- 6) Do ponto de vista pedagógico, como você avalia esse período de 2020 a 2022? (alunos/as, aprendizagens, práticas de ensino e afins).
- 7) Do ponto de vista político, como você avalia esse período? (gestão, políticas públicas, ação sindical, entre outros).
- 8) Diante das experiências do período pandêmico, você considera que novos sentidos foram atribuídos ao seu trabalho docente?

A questão número 1 teve por finalidade situar o/a entrevistado/a no contexto em que foram direcionadas as questões da entrevista. Pretende que o/a professor/a produza

como resposta suas percepções sobre o período pandêmico de forma a introduzir a questão da pandemia e ativar sua memória sobre esse período. Já a questão número 2 pretendeu fazer esse mesmo movimento mas em relação ao ser professor/a. É uma forma de perceber como o/a sujeito de pesquisa concebe a educação e seu próprio trabalho em meio dela. Como ele percebe a escola, sua prática e a si mesmo nesse entorno, quais as formações discursivas que ele se inscreve quando pensa essas questões e se significa nesse lugar de docente.

Já as questões 3, 4 e 5 foram direcionadas especificamente para as formas de ensino durante a pandemia da Covid-19. A questão 3 almejou levar os/as sujeitos de pesquisa a pensar o seu trabalho docente especificamente no contexto do ensino remoto, enquanto a 4 se referiu ao ensino híbrido e a 5 ao retorno ao ensino presencial.

Por sua vez, as questões 6 e 7 pediram uma avaliação de todo esse período vivido de 2020 a 2022. Diferente das perguntas 3, 4 e 5 que buscam olhar cada momento de modo separado, estas pedem uma reflexão no conjunto. Contudo, a pergunta 6 está direcionada para uma avaliação do aspecto pedagógico desses 3 anos, como processos de aprendizagem, práticas de ensino, algo mais relacionado aos conteúdos, metodologias, alunos/as, entre outros. Já a pergunta 7 propõe uma reflexão sobre a atuação política atravessada na educação durante a pandemia, como os decretos, a gestão, a atuação sindical, entre outros. Essa distinção entre aspectos políticos e pedagógicos é feita apenas de modo a facilitar a compreensão e a organização do pensamento e das respostas dos e das entrevistados e entrevistadas. Compreendemos que práticas pedagógicas e políticas andam juntas e imbricadas, de forma que as respostas futuras para as questões 6 e 7 precisam ser olhadas em diálogo. Por fim, a pergunta número 8 pretendeu levar o/a professor/a a refletir nas influências da pandemia na sua própria forma de significar o seu trabalho docente.

Após a realização das entrevistas, foi iniciado o processo de transcrição a partir da gravação dos dizeres dos/das professores/as. Então, esses dizeres foram organizados em sequências discursivas (SDs). Tivemos, ao final da seleção, 347 sequências discursivas, catalogadas de acordo com a ordem em que apareciam e com o número do/da professor/a que produziu o dizer. Por exemplo, a SD1 foi a primeira SD selecionada no conjunto de entrevistas transcritas. A seleção foi feita pela ordem das perguntas, seguida pela ordem das entrevistas. Primeiro selecionamos as SDs de todas



perguntas número 1, desde a primeira entrevista até a última. Posteriormente selecionamos as SDs da pergunta número 2 e assim por diante. Tal procedimento nos permitiu ter uma visão de como os dizeres de cada professor/a se articulavam para responder a mesma pergunta, auxiliando no processo de extração das Sequências Discursivas a serem analisadas. O símbolo “(P1)” indica que o dizer foi produzido pelo/a professor/a número 1. Os números identificadores dos/das professores/as foram dados de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas, sendo P1 o/a professor/a da primeira entrevista e assim por diante.

Para selecionar as sequências discursivas, buscamos os dizeres que mais se articulavam com os interesses da pesquisa. Contudo, nossa temática envolve vários aspectos a serem considerados. Desse modo, uma grande quantidade de dizeres se mostrou relevante para a nossa empreitada. Assim, o número de sequências selecionadas foi bem extenso, mas optamos por mantê-las e buscar trabalhar com a extensão do *corpus*.

Temos, então, somente a partir desse momento, a definição do *corpus* discursivo da pesquisa, em referência a Courtine (2014) que define o *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas. O autor (2014, p.55) apresenta as SDs como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, indicando o caráter variável da noção. Ainda, para Pêcheux (2015, p. 155), “um *corpus* é um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas.”

### **Terceiro momento:** Trabalho com o *corpus*, análises

Depois do momento de seleção das SD, partimos para uma segunda leitura a fim de identificar as temáticas que se sobressaiam nos dizeres, de modo a agrupá-las por famílias parafrásticas. Uma vez que buscamos alguns sentidos do trabalho docente durante o período de 2020 a 2022, o trabalho com paráfrases se apresentou como o mais adequado, principalmente a partir da seguinte afirmação de Pêcheux (1995, p. 169): “(...) a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de “matriz do sentido”. Ainda,

As paráfrases ocupam, para o analista, a função de indícios, marcas linguístico-discursivas do processo de produção de sentidos, que permitem recuperar o modo como o enunciador se posiciona e se constitui como sujeito historicizado, inscrito em uma particular relação entre o já dito e o que está se dizendo, ou seja, entre o interdiscurso e o intradiscurso, entendidos como constituição do sentido e sua formulação. (SARTI; CHIARETTI, 2016).

Buscamos, então, nesse processo, as marcas temáticas que iam se repetindo nos dizeres e agrupando em famílias as SDs a partir dos seus sentidos. Tivemos, ao final desse processo, 12 famílias, sendo elas: A pandemia; Ser professor/a; Governo; Sentidos da escola; Adoecimento; Choque, paradoxo, incerteza, questionamento e frustração; Falta de sentido no trabalho; Falta de suporte da gestão; Autoritarismo; A classe; Condições de trabalho; Aprendizagem.

A primeira é composta de dizeres sobre a pandemia da Covid-19. Já a segunda, contém sequências que tematizam o ser professor/a. Na terceira, temos dizeres que fazem referência ao governo. Já na família “Sentidos da escola”, temos sequências que tematizam a instituição escola e alguns sentidos que podem ser atribuídos a ela, tanto pelos/as docentes, quanto por outros/as sujeitos que aparecem em seus dizeres. No conjunto “Adoecimento”, estão reunidas SDs que abordam sobre processos de adoecimento, tanto de docentes como de outros sujeitos da prática escolar. A família parafrástica “Choque, paradoxo, incerteza, questionamento e frustração” é composta por dizeres que articulam essas quatro noções. É uma família heterogênea, na qual agrupamos dizeres que parecem mobilizar sentidos de confusão e reorganização de ideias.

Em “Falta de sentido no trabalho”, as SDs abordam questões sobre o trabalho docente, mas tematizando a falta de sentido naquilo que estava sendo feito. Na família “Falta de suporte da gestão”, temos SDs que abordam especificamente questões sobre a gestão do trabalho docente. Ainda que a gestão faça parte das condições de trabalho, dado o grande número de SDs que tematizam esse ponto em específico, optamos por separá-las em uma família parafrástica própria. A família parafrástica “Autoritarismo” também versa sobre características gestionárias, contudo preconizam os aspectos autoritários, diferente da família anterior, em que predominam os dizeres sobre a falta de suporte. A família “A classe” é composta de sequências que consideram a classe docente em seu conjunto. Ainda que se relacione com a família “Ser professor/a”, a última preconiza sentidos identitários da profissão, enquanto a primeira articula dizeres

sobre o conjunto, o corpo docente. Já a família “Condições de trabalho” é uma das mais heterogêneas. As SDs que a integram abordam diferentes aspectos das condições materiais do trabalho docente no município de pesquisa. Por fim, a família parafrástica “Aprendizagem” fornece dizeres relativos ao balanço pedagógico da aprendizagem dos e das estudantes durante o período de 2020 a 2022.

Ainda, é preciso dizer que as fronteiras entre as famílias não são bem definidas. Nesse exercício de separação, muitas vezes algumas sequências pareciam se encaixar em mais de uma família parafrástica. Isso se deve à complexidade do objeto discursivo, sua heterogeneidade e capacidade de articular diferentes olhares no mesmo dizer. Desse modo, algumas SDs, se analisadas por outro/a analista, poderiam ser classificadas de modo diferente. Reiteramos, portanto, que a organização metodológica já constitui o processo de análise o qual é único de cada analista de discurso.

Após esse trabalho com as paráfrases, buscamos evidenciar a formação ideológica a que os/as docentes estão inscritos e identificar formações discursivas manifestadas nos seus dizeres. Então, estabelecemos o(s) sentido(s) dominante(s) para o trabalho docente durante o período de 2020 a 2022 materializado(s) nos dizeres constitutivos do *corpus* produzido. Apresentamos esse processo de análise no capítulo seguinte.

## 6) GESTOS DE ANÁLISE

(...) *Chega mais perto e contempla as palavras  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
(...)*

*Carlos Drummond de Andrade*

Neste capítulo apresentamos gestos de análises discursivas. Um exercício que dividimos entre a primeira seção, que constitui a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, e a segunda seção, que é elaborada pela passagem do objeto discursivo para o processo discursivo. Fazemos, antes de tudo, menção às palavras de

Courtine de que a pesquisa em discurso necessita “abrir um conjunto de questões, expondo-se de maneira mais amplamente possível à crítica.” (2014, p.31). Desse modo, o que apresentamos a seguir é um gesto, uma possibilidade de análise que jamais se pretende única e completa.

## 6.1 DA SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA PARA O OBJETO DISCURSIVO

Apresentamos, nesta seção, as 12 famílias parafrásticas formuladas a partir das sequências discursivas extraídas dos dizeres de docentes sindicalizados/as de um município do Rio Grande do Sul a partir de entrevistas tematizando o trabalho docente durante os anos de 2020, 2021 e 2021. Nos quadros, algumas das sequências não estão presentes devido à grande extensão de sua quantidade. Portanto, apresentamos aquelas que mais se articulam com os objetivos da pesquisa. Ainda sim, alguns quadros estão bastante extensos. Ainda que tal fato possa causar um cansaço no/na leitor/a, entendemos como importante mostrar essas vozes e dialogar com esses discursos.

A ordem das famílias também foi organizada de modo a produzir um sentido de sequência, uma tentativa de organização de discursos sempre dispersos. Começamos, assim, com “a pandemia”, seguida de “governo”, após, “ser professor/a” e “sentidos da escola”. Entendemos essas famílias como basilares das produções mais específicas sobre o trabalho docente durante os anos de 2020 a 2022. Seguindo, apresentamos, já se relacionando mais diretamente com o trabalho docente durante a pandemia, a família “adoecimento”, então “choque, paradoxo, incerteza e frustração”, seguida de “falta de sentido no trabalho” e “falta de suporte da gestão”. Em seguida, temos “autoritarismo”, “a classe”, “condições de trabalho”, encerrando com “aprendizagem”.

---

### Família Parafrástica: A pandemia

---

#### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 2

---

SD30: Agora que acabou parece que a gente só não quer pensar sobre porque é **melhor fingir que nada aconteceu**. (P5)

SD31: Mas parece que é um episódio que a gente **prefere esquecer, parece não falar sobre**, parece que se a gente não ver alguém de máscara, a gente até esquece que um dia a gente teve que usar máscara todo mundo e ficar em casa e esse tipo de coisa. (P5)

---

Tabela 1 - Família: A pandemia  
Fonte: Autora (2023)

A família parafrástica sobre a pandemia da Covid-19 surpreende em primeiro lugar pela pequena quantidade de sequências discursivas que a compõem. Tendo sido a pandemia um evento que movimentou o mundo, as pessoas e, conseqüentemente a educação e, sendo ela, o fenômeno que desencadeou a particularidade do período em que esta pesquisa pretende analisar os discursos sobre o trabalho docente, havia uma expectativa de grande quantidade de dizeres sobre essa questão. Todavia, tantas outras questões foram sendo colocadas em relevo, ainda que em razão da pandemia, que o próprio fenômeno parece ter sido apagado. As próprias SDs referentes à pandemia, apresentam esse movimento de silêncio sobre o que “é melhor fingir que nada aconteceu”, é “preferível esquecer, não falar sobre”.

Contudo, como nos lembra Orlandi (2007), esse silêncio não é o vazio, o nada, o sem história, mas um local de recuo, o fôlego da significação. Talvez pela pandemia da Covid-19, da forma como se estabeleceu na conjuntura atual da sociedade, ter sido algo novo, de modo que não tínhamos um processo em curso de estabilização de discursos, posições-sujeito, memórias sobre esse acontecimento, as formas de significar demandaram momentos de silêncio para os sentidos pudessem se movimentar. Outras pandemias, outros momentos históricos, outras questões atuais e os discursos referentes a tais questões provavelmente tem se constituído a base para esses processos de significação da pandemia da Covid-19.

---

**Família Parafrástica: Governo**

---

**Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 10**

---

SD3: [...] e **um governo que não fez nenhum esforço** né então para lidar com a pandemia de uma forma correta. (P1)

SD14: Foi muito preocupante ter vivido a educação dentro de **um governo cuja concepção de educação é tão privatista**. (P2)

SD16: [...] um governo que de certa medida a pandemia foi estratégica até pra acelerar um monte de **projetos de privatização da educação**. (P2)

SD17: Não tem como não falar do governo especificamente, do governo que a gente tava vivendo, que é **um governo de obscurantismo, de desinformação, de destruição, de desmonte, de tudo de ruim.** (P2)

SD20: Acho que tudo que poderia ter acontecido de ruim em questão da pandemia, nos aconteceu, porque o **governo...** (P2)

SD22: Dentre os inúmeros fatores percebidos assim, desde a questão da **negligência a nível governamental, a nível federal, até a falta de digamos assim medidas pra conter esse vírus aí a nível municipal**, eu queria falar coisas mais pessoas então porque isso aí a gente tá né, **meio que saturado já.** (P3)

SD29: A gente sabia que o governo do Bolsonaro ia ser um governo genocida, mas a gente não tinha ideia do quanto né, e **esse foi um governo de morte durante essa pandemia.** (P5)

SD270: Acho que foi um período de **muita transferência de recurso público pra iniciativa privada** quando a gente tinha total condição de oferecer ferramenta. (P2)

SD303: **A administração política foi um caos né**, tanto do ponto de vista macro como micro. (P5)

---

Tabela 2 - Família: Governo  
Fonte: Autora (2023)

É interessante observarmos a quantidade de referências ao governo das sequências discursivas, a ponto de termos uma família parafrástica. Ainda mais quando, nas questões de entrevista, não tínhamos nenhuma questionando sobre o governo a nível nacional, apenas sobre a gestão municipal na pergunta número 7. Pelo número das SDs, podemos verificar que a maioria delas foi produzida nos primeiros dizeres dos/das entrevistados/as, como respostas à questão número 1, sobre a pandemia. Isso nos mostra como esse fenômeno, a pandemia da Covid-19, deslizou sua significação para a sua relação com o governo do nosso país. Como nos diz a SD20, tudo que poderia nos acontecer de ruim aconteceu por causa do governo que, conforme a SD3, não teve esforços para lidar com a pandemia de forma correta. Essas próprias avaliações dos/das professores/as já nos dão pistas de que formação ideológica eles estão afilehados. A atuação do governo do presidente Jair Bolsonaro dividiu opiniões, tendo quem o admirasse e seguisse, quem se manifestasse totalmente contrário. Os/as docentes da pesquisa se mostram ideologicamente identificados com o grupo que avaliou a atuação governamental como negativa, o grupo que se embasou no discurso científico e de preservação da vida humana.

Ademais, esse governo de gestão entre 2019 e 2022, vem acompanhado de algumas locuções adjetivas nos dizeres dos/das docentes. Na SD17 e na SD29, temos a adjetivação do governo como sendo “de morte, de obscurantismo, de desinformação, de

destruição, de desmonte, de tudo de ruim.” Segundo o sentido estabilizado pelo dicionário Houaiss, governar é ter mando, dirigir, administrar, controlar. Nesse sentido, um governo de morte, de desinformação, de destruição, é um ato de mandar, dirigir, administrar e controlar a morte, a desinformação e etc. A administração da desinformação pudemos observar, por exemplo, com a disseminação de *fake news* comandada por agentes do governo, como já relatado anteriormente. Administrar a morte, talvez tenha relação com a falta de uma política de vacinação, de compra de material hospitalar, de promoção do uso dos EPIs, como também já foi exposto nesta pesquisa. O controle do desmonte, provavelmente, está relacionado com a questão que também aparece na SD14, SD16 e SD270, que é o desmonte do próprio aparelho ideológico de Estado em detrimento do mercado, o que é esperado de um projeto de governo de ultra-direita, como é o caso.

Na SD22, o/a professor/a entrevistado/a, aborda a questão da negligência governamental, mas como algo que ele/ela gostaria de tangenciar para falar de coisas mais pessoais, uma vez que, na sua visão, já estaríamos saturados dos problemas governamentais. Podemos imaginar que esse saturamento ocorra dentro de uma formação discursiva específica a qual o/a docente se inscreve, assim como pensa que a pesquisadora também. No entanto, existem pessoas que, mesmo com todo discurso jurídico e midiático sobre atuação governamental durante a pandemia, continuam apoiando e fomentando as ações que foram tomadas. Portanto, temos discursos orientados por outra formação ideológica que, nesse sentido, talvez a saturação seja de contrapor os discursos negativos em relação ao governo.

Por fim, a SD303 também traz uma perspectiva negativa em relação ao governo e, além disso, já nos adianta uma avaliação sobre outros âmbitos da administração pública que não só o federal. Ao afirmar tanto do ponto de vista “macro como micro”, ela também faz possível referência à administração municipal ou, até mesmo à própria Secretaria de Educação. Não está definido exatamente a quem a SD303 se refere, mas ela classifica todo o conjunto administrativo do aparelho Estado como um caos. A palavra caos nos remete a um sentido de desordem, confusão, bagunça, que estaria então relacionada a todos os âmbitos do Estado. Ainda, o uso da expressão “né”, nos indica que essa não é uma opinião exclusiva do/da docente, mas um discurso circulante, um interdiscurso, que está sendo reproduzido, reafirmado nesse momento.

---

**Família Parafrástica: Ser professor/a**

---

**Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 38**

---

SD34: **Professor é um trabalhador como qualquer outro**, ele precisa de valorização, de um bom salário, de condições de trabalho, de recursos, de saúde mental pra poder exercer o seu papel. (P1)

SD35: **Eu ainda enxergo educação com essa função, essa função de emancipação de tomada de consciência**. Eu ainda acho que o professor né, as professoras **têm uma função social bastante importante**, mas eu não **tenho mais essa visão tão romantizada** justamente por entender que **a gente está inserido em um contexto em que a maioria espera da gente fazer um mínimo assim, pra conseguir fazer a máquina continua rodando né**. (P1)

SD38: Hoje eu enxergo assim que **se a gente não tomar consciência no geral de que somos trabalhadores né** que a gente faz parte de uma categoria específica que precisa de determinadas condições para poder realizar um bom trabalho **a gente vai sempre seguir tomando na cabeça**. (P1)

SD56: Então eu acho que não tem como fazer isso pela metade né. Tu vai lá, tu ta com ele, tu tenta acompanhar e aí **ser professor acaba sendo também um processo constante de lutas né**. (P4)

SD58: **Tu tem que tá sempre se criticando né**, tu se critica enquanto tua atuação em sala de aula, mas tu critica também o quanto que tu ta sendo valorizado pra **se doar** tanto né pra exercer a tua profissão. Então é um **processo que nunca termina né. Parece que a tua profissão assim tu nunca consegue deixar isso de lado e viver outras coisas assim**. Parece que é **um sistema feito pra isso né**. (P4)

SD59: E aí a gente percebe assim né que o **ser professor ele acaba invadindo várias dimensões assim da nossa vida**, da nossa rotina né. (P4)

SD69: E outras coisas que me surpreenderam também né, daí falando um pouco mais do aspecto não de sala de aula, **é essa questão de ter que tá sempre lutando pelos direitos né**. (P4)

SD77: Eu tinha uma visão bem idealizada da profissão né, **achava que ser professor era mudar o mundo**. (P5)

SD78: Depende muito do que a gente vai considerar ser professor, **se é o que a gente acaba exercendo, se é o que a gente gostaria de exercer, se é a gente, um nicho específico, se é todos os professores né**. (P5)

SD301: **Os professores eles vão acumulando né esses ressentimentos né** dessas decisões, eles não se acham mais importantes, eles não tem mais esse..... **parece que são peças de um jogo** que tem que tá disponível ali e que tu não tem ouvido né, tem voz mas não tem ouvido e aí vão se **desgostando**. (P4)

SD309: **Parece** que é muito mais isso nosso **trabalho né**, de **controlar esses estudantes e não dar problema**, do que **de fato** fazer algo diferente, incentivar a criatividade, incentivar a participação. (P5)

SD334: Mas eu vejo também que **o professor precisa de acolhimento** sabe, que o professor precisa de acolhimento **na sua saúde mental**, precisa de um acolhimento **material**, de mais pessoas na administração que **entendam o trabalho do professor**, pra que ele não tenha que ficar **tentando provar toda vez como que funciona**, porque ele precisa de tal coisa, porque tem que ter um estrutura na escola, porque ele precisa de tempo pra planejar, porque ele precisa de tempo pra avaliar sabe. (P4)



SD337: [...] parar e entender o quão orgânico que é esse sistema, **o quão artesanal é o nosso trabalho né.** (P4)

SD338: A gente vê quantos professores... ontem eu mesma tava num outro concurso porque é isso, **a gente se sente sugado por esse trabalho que demanda muito de nós e não é nem valorizado** por isso assim, não só materialmente, como profissional e como pessoa. (P4)

SD341: Infelizmente **o trabalho docente pra mim tem se tornado** mais um aspecto de **sobrevivência**, de tentar lidar com as **contradições dentre o que eu sonho e o que eu consigo fazer.** (P5)

SD346: No momento que eu mais fico feliz é quando eu to planejando as minhas aulas, recentemente um colega falou algo que eu gostei muito, uma frase que é “o planejamento é um ato de esperança”, e realmente, **quando eu to planejando eu ainda sinto um pouco daquela esperança, daquele sonho que eu tinha no início né, quando eu só planejava em ser professora,** porque daí eu **planejo pensando única e exclusivamente nos meus alunos e no tudo de melhor que aquela atividade possa vir a propiciar pra eles.** (P5)

---

Tabela 3 - Família: Ser professor/a  
Fonte: Autora (2023)

A SD34 e a SD38 localizam o/a professor/a enquanto um/a trabalhador/a. Tal fato pode nos levar a questionar o porquê dessa afirmação logo no início da resposta à pergunta. Será que existe uma ideia de que professor/a não é trabalhador/a e que, portanto, é preciso reafirmar de início essa posição? A julgar pela contextualização histórica da profissão já realizada anteriormente nesse texto, o ato de educar tem uma história ligada a função religiosa, maternal, de cuidado, na qual a constituição enquanto profissão foi se dando com o tempo. A própria SD38, ao trazer a condicional “se a gente não tomar consciência”, já nos indica que essa consciência ainda não foi tomada “no geral”, ou seja, pela maior parte do corpo docente. Desse modo, essas SDs demonstram que o discurso dominante sobre ser professor/a ainda estaria ligado a outras significações que não uma forma de trabalho.

A SD309, SD334, SD337, SD338, e SD341 vão, além de trazer o tema trabalho, qualificar o trabalho docente. A SD309 inicia com o termo “parece”, parece que o trabalho é muito mais algo, do que “de fato” algo. A organização sintática da frase com esses elementos produz um sentido de insatisfação com o que parece, porque se distancia do que “de fato” deveria ser. A expressão “de fato” invoca o que o/a professor/a pensa que é o seu trabalho, no caso, incentivar a criatividade, a participação e fazer algo diferente. O que seria esse algo diferente? Será algo diferente do que parece ser o trabalho, “diferente de controlar estudantes e não dar trabalho”?

Nessa linha entre embates de concepções sobre o que é afinal o trabalho do/da professor/a, a SD334 nos diz que precisam de mais pessoas que entendam o trabalho do professor, reforçando a noção de que não há um único entendimento do que seja esse trabalho. Essa SD coloca esse embate situado principalmente entre posições que sujeitos estabelecem dentro do aparelho escolar, separando a administração, que não entende o trabalho do/da professor/a e os/as professores/as que saberiam como é o seu trabalho e, justamente por essa diferença entre concepções, precisam “ficar tentando provar toda vez como que funciona”. O verbo no gerúndio nos mostra que é um processo de explicar o trabalho e, ainda, o verbo “tentar”, indica algo que não tem garantia de sucesso. Ou seja, temos um processo tentativo, contínuo, “toda vez”, de explicar o seu trabalho para aqueles que não compreendem, no caso, a administração. A pergunta que segue é, porque a administração não entende?

Nesse não entendimento, muitas vezes faltam condições básicas para a realização do seu trabalho, como exposto na mesma SD, contribuindo para o que é dito na SD338, que o trabalho docente é um trabalho sugado, que demanda muito e não é valorizado. Talvez essa falta de condições também represente a SD341, no qual o trabalho é colocado como uma contradição entre o que sonha e o que consegue. Por que não consegue? A própria SD nos diz que o trabalho docente tem se tornado um aspecto de sobrevivência. Será que este/esta professor/a não consegue porque está direcionando suas energias para sobreviver? Mas sobreviver a que? É provável que o trabalho, sendo ontologicamente o próprio meio de sobrevivência da humanidade, tenha adquirido um sentido inverso nessa SD, em que o/a trabalhador/a precisa sobreviver ao próprio trabalho que, como dito noutra SD, é sugado e demanda muito.

Já a SD337 localiza o trabalho docente como sendo um trabalho artesanal. Tal afirmação dialoga com o livro do educador e pesquisador Vitor Paro intitulado “Professor, artesão ou operário?” que justamente já expõe essa problemática entre concepções do trabalho docente. Seria ele um trabalho de reprodução de técnicas isoladas, tal qual o trabalho em uma fábrica, ou um trabalho que exige um conhecimento e estudo específico para ser desenvolvido? A SD se posiciona ideologicamente, é um trabalho artesanal.

A SD58 e a SD59 relatam que o ser professor/a não se restringe ao momento de trabalho, mas invade outras dimensões da vida do/da trabalhador/a. Isso se dá, conforme

a SD58, pela necessidade de questionamentos constantes sobre sua “doação” em sala de aula e pela valorização para isso. A SD afirma que parece ser um sistema feito para isso, para que tu nunca consiga deixar a profissão de lado. O próprio termo “doar” já traz a ideia de transferir algo para alguém que precise, que está em falta de algo. No caso, é a educação que está em situação de falta que precisa da doação do/da professor/a. Uma doação é um processo que não visa um retorno, uma valorização, portanto, a falta que tem na educação que precisa dessa doação do/da docente, não pretende que haja uma recompensa por isso. A doação é um ato de compaixão em que a recompensa seria fazer o bem. Contudo, é de se questionar o porquê dessa falta na educação, e o que seria exatamente essa falta que precisa da doação do/da professor/a. Será a falta de profissionais? Falta de material, de estrutura nas escolas? Se são esses os problemas, a solução deveria vir do professor/a? Qual o órgão responsável que está se beneficiando quando o/a professor/a assume a solução sem receber nada em troca? A própria SD58 afirma que parece ser um sistema feito pra isso. Para uma debilidade nas próprias condições de trabalho que necessitem que o/a professor/a se doe para sanar. Temos ainda essa noção de que o que o/a docente doa é a si mesmo, portanto o seu próprio ser, a sua própria rotina, sua própria vida, por uma falta que não é sua. Como uma forma de tentar escapar dessa situação, talvez entre o que nos diz a SD56 e a SD69, da necessidade de ter que estar sempre lutando por direitos, direitos esses que talvez diminuam essa necessidade de doação do sujeito para o trabalho.

Nesse processo, conforme a SD301, os/as professores/as vão acumulando ressentimentos, se sentem peças de um jogo, sem voz, desencadeando um processo de desgosto da profissão e, ainda, uma própria perda dos próprios sentidos prévios que a profissão possuía para o/a docente. Na SD77 temos a presença de verbos no pretérito imperfeito como “tinha” e “achava” para relatar a própria visão da docência, o que indica que essa não é mais a noção predominante na formação discursiva a qual o sujeito está inscrito. O/a docente “achava” que ser professor era mudar o mundo. Talvez isso tivesse relação com o interdiscurso da educação como transformadora, mas que, após os desgostos com a profissão, um conflito foi se criando na formação discursiva, de modo que temos o uso do verbo no pretérito e não no presente. Na SD35, o/a docente diz que “ainda” vê a educação com função de emancipação, de tomada de consciência, sentido que podemos deslizar para a transformação citada na SD anterior, mas uma visão que não é mais “tão romantizada” justamente pelo/a docente perceber que estão

inseridos em condições muito mais de reprodução do que de transformação. Podemos questionar algumas coisas nessa SD, como por exemplo o uso do “ainda”, que manifesta um sentido de resistência entre um próprio conflito de perceber a materialidade dos processos educacionais e manter os ideais que possuía/possui. Tal proposição corrobora com a hipótese de que a ideia de transformação deixando de ser dominante na formação discursiva do/da docente conforme ele/ela vai vivenciando desgostos com as próprias condições de trabalho da profissão. Ainda, temos a questão de que transformação seria essa. A transformação de metodologias de aprendizagem? Imaginamos que a transformação está relacionada à transformação das próprias relações de produção de sociedade, transformação do próprio sistema capitalista. Desse modo, falar de educação transformadora sem levar em conta a materialidade dos processos educativos seria, conforme a SD, uma romantização, uma idealização, ficção. Temos então uma espécie de não-dito que, se queremos que a educação seja transformadora, é preciso transformar a própria educação, a própria forma como ela acontece.

A SD346 também compartilha dessa ideia de que a esperança, o sonho inicial vai sendo consumido e propõe que, o momento que essa noção permanece mais forte é no momento do planejamento. A SD ainda nos diz o porquê disso, que é o fato de que no momento de planejar apenas está sendo considerado tudo de melhor que a aula, a atividade, pode propiciar para o/a estudante. Assim, não está sendo posto em cheque, pelo menos não de forma dominante, os problemas da educação, os desgostos com a profissão.

Já a SD78 aborda a heterogeneidade do que podemos considerar ser professor/a. Ela nos diz que depende do que estamos considerando, se ser professor/a é o que o/a docente gostaria de ser ou o que acaba sendo. Com essa afirmação temos o reforço do sentido das SDs anteriores de que o que o/a docente inicia acreditando ser a sua profissão sofre um processo de mutação que estabelece uma separação entre o que se tinha idealizado e a materialidade da profissão, e que, portanto, poderiam ser versões diferentes, conflitantes, até mesmo antagônicas de docência experimentadas pelo/a mesmo/a docente. A SD78 ainda indica que esse conflito não se realiza em todos/as docentes do mesmo modo. Quando ela nos diz que há um nicho específico, indica que há formações discursivas específicas de uma concepção de ser professor/a que não é a mesma para todos/as os/as professores/as. Nesse sentido nos indica que, ainda que todos/as docentes pertençam a uma mesma classe, inseridos numa mesma posição

dentro do todo complexo dominante de um determinado momento histórico, as formações ideológicas dominantes que orientam a posição-sujeito que ser professor/a demanda não são iguais para todos/as docentes. Com isso, podemos especular que, alguns/algumas docentes nunca sequer tenham cogitado relacionar a educação com transformação, por exemplo.

---

### Família Parafrástica: Sentidos da escola

---

#### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 31

---

SD1: Eu acho que a pandemia ela serviu para além de escancarar né **várias mazelas que já existiam na escola...** (P1)

SD18: A escola, ela também serve como **um espaço de manutenção das famílias, de manutenção do trabalho né.** Pro pai e pra mãe da criatura poder trabalhar, a criatura tem que tá na escola. (P2)

SD32: Durante muito tempo eu tive aquela visão super romantizada assim né, de que "aí a educação salva vida, a educação transforma a sociedade né". (P1)

SD33: A gente vê que na real a educação, a educação institucionalizada né, da escola, ela vai surgir como modo de **manter as coisas como elas são na verdade né,** de manter o status quo da sociedade. então ela não nasce com **esse** papel transformador, ela **pode ter esse** papel transformador. (P1)

SD133: A gente vem **há muito tempo deixando de fazer uma discussão,** e a gente eu digo um todo porque acho que especificamente alguns professores fazem, que é quais **são os sentidos da escola mesmo,** de tentar **romper com uma visão tão estreita de escola.** (P2)

SD134: Teve um dia que um aluno chegou e disse: "Sora, **a escola não faz sentido na minha vida**". E eu ali tinha acabado de conhecer ele, então tá, daí eu disse que ia tentar fazer pelo menos a aula de história fazer sentido na tua vida. Dai tu ve que é difícil. (P2)

SD136: **Apareceu muito essa falta de sentido,** eles tavam bravos porque eles tavam tendo que retornar pra escola, alguns tavam ali porque os pais tinham obrigado. E aí apareceu, **bah isso aqui não faz sentido nenhum.** (P2)

SD190: Então tipo **a escola podia ser muito, ela podia ser incrível mas ela não é** e não é, e não é à toa que ela não é incrível entende, e isso dói muito porque tu vê quem tá lá gestando a escola não tá nem aí sabe, às vezes a galera tem um discurso de que "aí eu vou me aposentar, então não me preocupo mais com o que tá acontecendo, a vocês que estão entrando agora que vão se ferrar" a solidariedade de classe passou longe. (P1)

SD236: A escola também existe pra que o pai e a mãe possam trabalhar. Então **a escola também existe em alguma medida com um desvio de função, de saída já.** Porque a gente é professora, mas a gente tá ali também pra conter a gurizada 4 horas ali pra que o pai e a mãe possam trabalhar tranquilos. (P2)

SD237: Então a gente voltou bem louco todo muito porque tem que voltar, inclusive porque a sociedade civil estava enlouquecida, como assim, o que vocês estão fazendo em casa?! E aí também demonstra

como a sociedade como um todo né, a gente não tem ferramentas de educação popular, porque como **a sociedade como um todo não compreende a educação, a educação escolar. Não compreende.** (P2)

SD247: E daí no momento que eles já se veem como pessoas que conseguem trabalhar, **parece que a escola perde o sentido assim né**, desse processo. Se eu estou conseguindo trabalhar sem conseguir o meu diploma, por que a escola é importante? E aí né o distanciamento da escola também acaba com que a escola tenha perdido seu direito de resposta nesses dois anos né e esse vínculo assim parece que não se tem mais tão forte. (P4)

SD249: E acho que essa escolarização ficou muito prejudicada né, a gente ta... e ela vai se manter assim enquanto a gente tiver turmas lotadas, escola sem espaço, sem um planejamento adequado pra que o aluno assuma a sua individualidade né, **parece que a gente só fica socando aquelas crianças pra deixar elas longe dos pais pra eles poderem trabalhar.** (P5)

SD313: Olha o que cada vez mais eu tenho certeza é que **a gente não pode continuar levando a educação, a escola do jeito que ela acontece hoje sabe**, pra mim tá cada vez mais claro isso. (P1)

SD314: Para muitos alunos **ta na escola é um martírio**, eles falam “eu não queria tá aqui, eu estou aqui porque eu sou obrigado.” (P1)

SD318: Isso é o que eu vejo assim sabe, **eu consigo pensar muito mais daquilo que eu não acho que deve existir sabe, do que deveria acabar**, não sei muito dizer assim que que vai surgir. (P1)

SD319: Do jeito que as coisas seguem, elas não tem mais como seguir, **a escola não tem mais sentido para os nossos alunos.** (P1)

SD320: Você não tem uma política pública de alimentação, não tem a questão de aumento de salário, se as famílias estão desempregadas, se a inflação tá comendo o salário da galera, tipo os alunos vão sentir os impactos disso, sabe. Então **não tem como pensar a escola apartada disso.** Eu acho que às vezes é isso que parece, que **a escola tá ali sem levar isso tudo em consideração.** (P1)

SD326: A gente passou por um momento que a gente simplesmente foi acusado de não tá trabalhando e aí a gente viu né o quanto a escola ela... **o quanto a sociedade entende a escola como isso, a velha história do depósito de crianças e adolescentes né.** (P2)

SD344: Na escola parece que eu to sempre sendo **julgada**, parece que a qualquer momento eu tenho **medo**, eu tenho **medo, medo**, principalmente por **já ter sofrido vários problemas** em várias escolas que eu tive, formas de **assédio**, enfim, e **eu tenho medo, tenho muito medo** de como as **pessoas me olham**, como as pessoas me julgam, tenho **medo** de a qualquer momento algum aluno fazer alguma coisa e aquilo recair sobre mim. (P5)

SD345: Então **é um espaço que eu não me sinto à vontade, eu não me sinto pertencente, eu não me sinto acolhida**, eu sinto que é um espaço que eu tento fazer o melhor, não **me sentindo muito bem nele.** (P5)

SD347: Quando eu to no espaço escolar, olhando **as grades, os olhares dos colegas, e os espaços**, o que eu sinto **é medo e repressão.** (P5)

A escola é o principal local onde o/a professor/a realiza o seu trabalho. É com essa instituição que ele/ela possui seu vínculo empregatício e é nela ou por ela que as relações envolvidas nesse trabalho acontecem. Não tivemos uma pergunta específica sobre os sentidos que os/as docentes atribuem para a instituição escola, no entanto, esses sentidos foram aparecendo conforme foi sendo tematizado esse tópico, a ponto de termos uma família parafrástica composta de 31 SDs sobre esse tema.

Um dos sentidos atribuídos em diferentes SDs, como por exemplo na SD18, SD236, SD249 e SD326 é a escola relacionada a um espaço onde deixar as crianças para que a família possa trabalhar. Ou seja, não a escola relacionada a questões de aprendizagem, mas de “manutenção do trabalho.” Esse trabalho referido provavelmente se refere ao trabalho assalariado, ao trabalhador alienado dos meios de produção e de sua própria produção, ao trabalho na configuração do sistema capitalista. Sendo a escola um local de manutenção desse trabalho, ela também adquire um sentido de manutenção do próprio sistema capitalista. A SD326, quando traz um sentido de escola, um sentido entendido pela sociedade, como “a velha história do depósito de criança”, nos indica que esse sentido atribuído às escolas não é novo e talvez possamos relegá-lo ao próprio processo de desenvolvimento do capitalismo quando, não mais podendo trabalhar nas fábricas, as crianças da classe trabalhadora precisavam de algum local para estarem enquanto sua família trabalhava. Talvez possamos relegá-lo ao próprio momento de institucionalização da escola pública, nos mais diferentes lugares.

A SD33 corrobora com esse sentido. Quando afirma que a escola surge para “manter as coisas como são”, podemos entender que para manter as relações de produção como são, a organização capitalista, a divisão entre classes. Contudo, a própria SD33 também afirma que a escola “pode ter esse papel transformador”, que não nasce com ela, mas que ela pode adquirir. O uso do pronome indicativo “esse” demonstra que o papel transformador é de conhecimento compartilhado, a SD não explica como é o papel, ela apenas indica “esse”, como sendo de comum conhecimento. Podemos imaginar que seja o poder de transformação muito defendido pelas teorias críticas de educação, por exemplo. A SD indica, com o uso do pronome, um outro sentido de certo modo cristalizado de educação, em uma formação discursiva diferente da de manutenção das coisas como são, que é o sentido de escola como transformação. Ela se refere a esse interdiscurso, esses dizeres também circulante sobre a escola, educação. O/a próprio docente, na SD32, afirma que, por muito tempo, ele/ela teve essa

visão de que a educação, a escola, transforma, ou seja, estava inscrito/a nessa formação discursiva de transformação. Contudo, o verbo no passado indica que essa inscrição não ocorre mais, pelo menos não sem um conflito, um questionamento. A SD32 ainda classifica essa formação discursiva como romantizada. O termo romantizada desliza para algo em certa medida fantasioso, de ficção, desconectado da realidade. Podemos nos questionar o que teria feito o/a docente deslocar sua visão que teve “por muito tempo”. Será que esse conflito teria surgido quando começou seu trabalho como professor/a?

A SD134, SD136, SD247, SD314 e SD319 abordam, por sua vez, a falta de sentido que a escola teria para aqueles que são a sua razão de existir, os alunos e alunas. No entanto, a falta de sentido já manifesta um sentido, ou mais de um, não podendo ser considerada uma atitude de neutralidade em relação à instituição escola. Podemos especular essa falta de sentido, como tendo um efeito de desadequação da escola a sua realidade ou talvez de inutilidade. A SD247 nos traz algo além dessa perda de sentido, que é a relação dela com a iniciação no mercado de trabalho do e da estudante. Esse início, desde já o ensino fundamental, bastante comum de ocorrer com estudantes de escolas públicas, corrobora, segundo essa SD, para um maior esvaziamento de sentido da instituição escolar. Talvez haja um sentido de escola em um não-dito nessa SD, que é o sentido de que a escola prepara para o mercado de trabalho, que é uma etapa a se passar até o emprego, portanto no momento que o/a estudante já está na etapa de trabalho, a etapa escolar já não faria sentido.

A SD314 ainda classifica que o estar na escola, para muitos e muitas estudantes, é um martírio, tendo essa palavra um sentido de grande sofrimento e aflição. Essa visão negativa da escola não se restringe apenas os e as estudantes, assim como a falta de sentido nesse ambiente, não se restringe apenas ao corpo docente. A própria família parafrástica “Falta de sentido no trabalho” já nos indica que os e as professores/as também movimentam esse discurso, uma vez que a escola é o seu local de trabalho. Além disso, temos na SD344, SD345 e SD347 a forte presença da palavra medo ao ser tematizada a instituição escola. A sensação de estar sendo julgada, de não acolhimento, não pertencimento, de não se sentir à vontade, de repressão, de assédio. São todos elementos trazidos em apenas três SDs para se referir à escola, ao ambiente de trabalho desse ou dessa professor/a. O uso da palavra “não” ao lado de “pertencimento”, de



“acolhimento”, manifestam um possível desejo desse ou dessa docente de ter esses sentimentos na escola, o que, contudo, não tem.

A SD313 e a SD318 complementam uma visão negativa de escola ao afirmar que não tem mais como levar a instituição, o aparelho de Estado, do jeito que ela está hoje. A configuração atual parece estar tão fechada que é difícil até para o/a docente crítico dessa configuração dizer o que pode ser feito no lugar. Ele/ela consegue apenas vislumbrar o que precisa deixar de existir, como se precisasse ir tirando as amarras, as vendas, para conseguir pensar em formas alternativas. Talvez possamos relacionar essa questão com a SD133, que afirma justamente a presença de uma visão bastante estreita de escola e a ausência de uma discussão sobre os possíveis sentido de escola, discussão essa que poderia romper com esse estreitamento. A SD afirma, ainda, que alguns/algumas professores/as fazem essa discussão, no entanto, podemos entender que não é suficiente. Talvez essa discussão precise se estender para a sociedade como um todo, uma vez que, conforme a SD237, a sociedade não compreende a educação escolar.

No entanto, se há a necessidade de discutir e ampliar com a maioria dos/das docentes uma visão de escola, como será que estes/estas entendem, então, a educação escolar? Por exemplo, na SD320, temos um dizer sobre a escola estar apartada de determinadas questões sociais como salário, inflação, desemprego e a defesa de que ela não deveria estar apartada dessas questões. Parece haver então, um sentido de que a sociedade não entende a escola, mas também que a escola não entende, não considera, a sociedade, os problemas, as condições de vida dessa sociedade. Precisariamos então que a sociedade entendesse que a educação escolar na verdade está dissociada de seus problemas? São alguns questionamentos possíveis de serem feitos a partir desses dizeres de docentes.

Ainda, a SD190 nos afirma que a escola podia ser melhor, podia ser muito, podia ser incrível, mas não é. Além disso, diz que não é por acaso que ela não é, contudo, não deixa muito especificado o porquê. Mas aborda o problema da gestão e dos/das colegas que não se importam. Poderíamos especular, então, que uma mudança de atitude de pessoas envolvidas no funcionamento da educação escolar já contribuiria para a escola ser mais, ser melhor. Uma mudança de atitude simples, de, ao menos, se importar.

Por fim, com a SD1, a primeira sequência discursiva de toda a pesquisa, nós temos uma avaliação que já parece resumir todo um sentido que vai sendo criado ao

longo das sequências e que vai se confirmando nas análises, de que a pandemia escancarou mazelas, problemas, que “já existiam nas escolas”. A situação nova em virtude da Covid-19, criou problemas que até então não haviam sido enfrentados, mas não chegou a movimentar as bases estruturais de todo um sistema de educação institucionalizada, de todo aparelho ideológico de Estado, a escola, a escola pública. Podemos pensar que todas as soluções, ações, articuladas durante a pandemia, durante o período de 2020 a 2022, conforme o sentido que a SD1 nos aponta, seguiram a mesma orientação ideológica já responsável pelos problemas que já se manifestaram na escola, talvez, como remontam as SDs dessa família, desde o seu surgimento, e que, também segundo essas SDs, se não tivermos uma reorientação da ideologia dominante, esses problemas seguirão existindo.

---

### Família Parafrástica: Adoecimento

---

#### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 26

---

SD7: Várias pessoas **entraram em processo de adoecimento** né. (P1)

SD8: Aí tem muitos relatos de **adoecimento mesmo**, pessoas entrando em **depressão** né. (P1)

SD39: Porque professor **adoecido, sobrecarregado**, não consegue fazer um bom trabalho, você pode até tentar. (P1)

SD41: Aí tu **também fragilizada e adoecida por todo esse processo** tendo que lidar com aquela **demanda emocional**. (P1)

SD67: **A gente até ai imagina que vai ta muito cansado e tal, mas saber né o que é esse cansaço, o cansaço do professor ele é diferente né.** Eu já tinha trabalhado 44 horas semanais em trabalhos administrativos, **mas o cansaço do trabalho administrativo é totalmente diferente do cansaço** de lidar ali com turminhas de 30 alunos, vamos dizer assim né, por dia né. Tu todo dia faz isso. (P4)

SD73: E daí **a gente parece que nunca pode descansar né.** A gente tem que sempre estar ali, prestando atenção no que tá acontecendo. E ao mesmo tempo é isso, é uma condição que **a gente tem que trabalhar 40 horas** e daí tem mais isso, então **a gente não consegue se desligar né**, tá sempre alguma coisa se colocando ali pra gente lembrar que a gente é professor né. **Todos os dias, todas as horas.** Por isso eu acho que a gente sente tanto esse **esgotamento**. (P4)

SD74: A gente parou pra observar né o nosso quadro ali, a galera, tinha **um monte de gente com licença saúde por causa da saúde mental**. (P4)

SD76: E aí as pessoas **vão adoecendo**. E vão se **desinteressando pela carreira de professor**, porque olha, dá pra entender porque os números de matrículas né, de procura pelas licenciaturas, tem reduzido tanto né. (P4)

SD164: Aluno tendo crise de ansiedade, porque tu pensa, eles dois anos em casa, ai eles são enfiados num turbilhão de gente ali.. **muito aluno com ansiedade, com problemas psicológicos**, enfim, **isso não foi considerado em nenhum momento**. (P5)

SD166: Eu me senti extremamente **estressada**, tava **todo mundo extremamente estressado**. (P5)

SD167: E a gente vê que **os alunos tavam estressados**, teve caso de briga, caso de tudo, eles só queriam passear, não tinha a menor condição de naquele calor ali de final de ano alguém focar no conhecimento, acho que **a gente não chegou a acrescentar praticamente nada nesse período senão estresse**. (P5)

SD182: Esses dias que **eu saí da aula e fui para o banheiro chorar, porque eu não aguentava mais**, eu não conseguia, porque **é muita martelada na cabeça sabe**. E aí a **cobrança o tempo todo** né e o discurso, eles são muito suaves mas eles estão **todo tempo nos culpabilizando**. (P1)

SD184: E aí isso né, tem muita pesquisa saindo de **professora adoecendo, de aluno adoecendo**. (P1)

SD208: E a culpa não é minha entende, não é culpa do aluno. Aí a gente **se desgasta**, a gente não consegue dar nosso melhor, aliás, a gente ta **tentando sobreviver** na verdade né. A gente ta **tentando manter a saúde mental do aluno e a nossa, certo, e a da família do aluno**. (P3)

SD286: A gente sempre respeita o aluno. Aí eles não respeitam. Na verdade a **gente ta sobrevivendo né. Eu to tentando sobreviver e manter a minha saúde mental**. (P3)

---

Tabela 5 - Família: Adoecimento  
Fonte: Autora (2023)

Em um contexto de pandemia, é possível imaginar que a temática adoecimento apareça nos dizeres sobre esse período, contudo, o que temos nessa família está muito mais relacionado ao trabalho do que ao vírus. Temos nas SDs 7, 8, 39, 41, 76 e 184 a presença do sintagma adoecimento e suas variações como adoecendo ou adoecido. Surge, com isso, a questão de que doenças estariam acometendo os e as docentes? Conforme as SDs, parecem ser problemas mentais como depressão, estresse, e até alguns mais físicos como cansaço. Segundo a SD184, esses processos de adoecimento não estariam restritos apenas ao corpo docente. Juntamente com a SD164, SD166 e SD167, o corpo discente também aparece como estando acometido dos mesmos problemas psicológicos de ansiedade e estresse.

Esses problemas não são expostos como casualidade nas SDs, mas com relação a conjuntura que se estava vivendo, tanto fora como dentro da escola. A SD164 afirma que essas questões não foram levadas em conta, ou seja, não tiveram ações por parte da escola para que pudessem ser trabalhadas e, quem sabe, amenizar esse contexto. Ao contrário, segundo a SD167, o próprio ambiente foi propício para acrescentar estresse e nada além disso. O período em questão a que se referem as SDs é o retorno ao presencial em 2021. O retorno foi realizado na esperança de que pudesse ocorrer aprendizagem, conhecimento, mas o que as SDs nos dizem é que isso não ocorreu, e sim a intensificação de um contexto de adoecimento. Os sujeitos escolares que já estavam em uma conjuntura de pandemia, de mortes, de cuidado, de problemas de saúde

da população em geral, foram colocados em ambientes que trouxeram ainda mais um fator de adoecimento.

Temos, ainda, o termo “sobreviver” presente na SD208 e na SD286. Conforme o sentido trazido pelo dicionário Houaiss, sobreviver é “permanecer vivo depois de (algo); resistir ao efeito de; continuar a existir depois de (algo)”. Podemos nos questionar o que seria esse “algo” no caso das SDs acima. Sobreviver ao desgaste? À falta de respeito? Quem não respeita? De quem é a culpa que a SD208 apresenta? Sabemos que a culpa não é apresentada como sendo do/da professor/a, nem dos/das alunos/as e nem de suas famílias, seria então da gestão? Supondo que seja a gestão a promotora desse algo e que sobreviver é permanecer vivo depois de algo, teria então um impulso de morte nas ações por parte da gestão? Ações que não seriam pontuais, mas um contínuo de ações, um processo em que os/as professores/as se encontrem resistindo, tentando sobreviver, sobrevivendo, como podemos perceber pelos gerúndios usados nas sequências em questão. As duas SDs também trazem a questão da sobrevivência junto da expressão “na verdade”. Tais expressões evocam um sentido de revelação de uma verdade, uma verdade que, se precisa ser revelada, está encoberta por uma mentira. Uma mentira relacionada ao fato de que professores/as não estão sobrevivendo, ou que não há ações relacionadas com morte no trabalho docente. A expressão “na verdade” nos indica um esforço de encobrimento desse sofrimento pelo discurso dominante que o/a docente pretende revelar.

Essa sobrevivência também está ligada à saúde mental, ou seja, os processos de adoecimento, desse algo mortal a que professores/as precisam sobreviver, se dá principalmente pelo perecimento da saúde mental. Os e as docentes são expostos nas SDs como responsáveis por manter a sua saúde mental e ainda dos/das alunos/as e de seus familiares. O termo saúde mental, além de nessas duas SDs, também aparece, por exemplo, na SD74, relatando grande quantidade de licença saúde por esse motivo. Outros termos como, depressão, ansiedade e estresse aparecem nas SDs, sendo essas questões também relacionadas a problemas com a saúde mental.

Além disso, temos o relato do cansaço e esgotamento. A SD67 aborda a relação do cansaço com o trabalho docente que, conforme ela, seria diferente de um trabalho administrativo, por exemplo. O/a docente conta que até imaginava que estaria cansado/a, que já havia trabalhado 44 horas semanais, mas que o cansaço que ele/ela

sente é diferente, por diferente podemos entender, em certa medida, mais intenso. Como pistas do porquê esse cansaço é assim, temos a relação dele com a quantidade de alunos e alunas que o/a professor/a precisa atender, todos os dias, ao mesmo tempo. O que talvez nos indique que essa quantidade é uma quantidade que leva ao adoecimento.

Apesar desse cansaço, segundo a SD73, o/a docente nunca pode descansar, precisa estar sempre em estado de alerta, “todos os dias, todas as horas”. A SD termina dizendo “por isso eu acho que a gente sente tanto esse esgotamento.” O uso do termo “a gente” e do pronome indicativo “esse”, traz a ideia de que é um sentimento comum à classe docente, não algo específico dessa/desse professor/a. A SD ainda diz que a condição docente é uma em que “a gente tem que trabalhar 40 horas”, ou seja, é uma rotina longa imersa nesse cansaço, nesse esgotamento. Mas por que o/a docente tem que trabalhar 40 horas? Provavelmente isso se deve pelo baixo retorno salarial que um contrato de 20 horas proporciona, não sendo suficiente para as necessidades do/da professor/a, sendo então obrigatório que ele/ela trabalhe 40 horas. Podemos especular que se o salário da classe docente fosse maior, não haveria a necessidade de trabalhar 40 e, portanto, esse processo de adoecimento seria amenizado. Assim como, se a quantidade de alunos/as e turmas que um/uma professor/a precisa dar conta fosse reduzida, também estaria sendo promovida uma ação de saúde para a classe.

A SD182 nos relata, ainda, uma situação cotidiana do/da docente entrevistado/a que parece ser o resultado de todos aspectos abordados nas SDs anteriores. O/a professor/a precisou sair da sua aula para ir chorar no banheiro e, esse choro não aparece atrelado a problemas pessoais desse/dessa professor/a, como problema de saúde de algum familiar, por exemplo, mas sim um choro atrelado às próprias condições de trabalho desse/dessa docente. Temos termos como cobrança e culpabilização que ocorrem “o tempo todo”, então mais uma vez essa ideia de processo sem fim, de estado constante nessas condições que adoecem. Além disso, temos, aí, oculto um agente, alguém que cobra, alguém que culpabiliza o/a docente. Quem seria esse alguém? Seria a gestão? Os/as próprios/as estudantes? As famílias? A sociedade em geral? Somente o/a docente deve ser cobrado e culpabilizado pelos problemas da educação? São alguns questionamentos que podemos fazer a partir dos dizeres dessa família parafrástica.

### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 16

---

SD15: Tu tem um **paradoxo**, tu tem um **choque de concepções** aqui. (P2)

SD24: Então pra mim esse **paradoxo** aí foi o pior, o mais marcante né. Além de tudo me senti assim, um alienígena. (P3)

SD25: Então acho que foi um ano, um início, uma **conjuntura de paradoxos**. (P3)

SD90: Primento foi difícil lidar com uma expectativa tão pouco mediada justamente. A expectativa era minha, e o que eu posso oferecer sem saber, justamente isso que é tão importante pra mim, como que eu posso oferecer pra eles algo **sem saber quem eles são, sem saber o que eles gostam, da onde eles vem, como é a vida deles e tal**, se eles gostam de história, se eles odeiam história, se eles odeiam história é uma outra coisa né. (P2)

SD101: Então essa questão assim de **me sentir um postador de atividades foi frustrante** e eu acho que isso aí limitou muita coisa que poderia ter sido feita, certo. Porque muita coisa poderia ter sido diferente se a gente tivesse uma liberdade pra fazer outras coisas, certo. (P3)

SD102: Ensino remoto, em 2020, quando eu comecei no município né, **foi bem no escuro assim**, eu vou te dizer. (P4)

SD110: Eu fiquei meses dando aula numa escola que eu **não conhecia nenhum dos estudantes, eu não conhecia a dinâmica da escola, inclusive eu fui conhecer a escola muito depois**. (P5)

SD111: Eu cheguei aqui na cidade por causa do concurso e eu **não conhecia a realidade da cidade, não conhecia a realidade da escola que eu tava, não fazia a mínima ideia de quem eram os meus alunos**, eu simplesmente tava mandando atividades de acordo com o que tava na BNCC, mas **sem ter a mínima noção se aquilo era adequado ou não pra eles**. (P5)

SD112: **Eu não tinha muita noção do que era adequado ou não**, e o meu trabalho nesse momento, principalmente em 2020, foi basicamente **ser uma postadora de atividades na internet pra mandar no blog assim, eu não era uma professora**, na verdade foi o momento que eu mais ganhei pra ficar **mandando umas atividades que eu não sei se tavam se relacionando ou não com meus estudantes, acredito que não**. (P5)

SD115: Mas **teve vários momentos que eu me questionei assim**, porque eu pensava muito na época em Paulo Freire, na questão da educação bancária, da gente só depositar um conteúdo no aluno, e por muito tempo durante **o ensino remoto parecia que era isso né**, a gente depositava atividade, depositava aula. (P5)

SD118: **Foi um momento em que eu me questionava muito né**, será que eu to só reproduzindo essa educação bancária de depositar conteúdo no meu aluno. (P5)

SD121: Eu não tinha a mínima noção se eles tavam atingindo ou não. (P5)

SD137: Então eu senti que foi um momento **do choque também entre o que a gente é orientado a fazer e o que os alunos tavam fazendo ali**. E pra somar, uma burocracia, uma burocratização crescente, pra dizer que a gente tava em sala de aula, pra dizer que a gente tava construindo relações de aprendizagem, que a gente tava atendendo esses alunos. (P2)

SD141: Então assim, **foi um choque em primeiro lugar**, foi **uma constatação de que a gente foi um postador de atividades e nada mais além disso** e foi também assim, a prova de que a gente não pode tratar turmas de maneira homogênea. (P3)

SD340: **Foi um momento que eu tive muitas frustrações né**, porque foi um momento que toda aquela idealização da faculdade, de alguém de cursinho popular, dos movimentos sociais, que veio pra uma cidade pequena, cidade sem universidade, cidade com uma mentalidade mais conservadora, bastante neoliberal até na sua própria gestão pública, enfim, e **teve esses mais diversos choques assim né**, alguém que veio querendo fazer a diferença, **querendo movimentar e acabou sendo movimentada, acabou sendo colocada a disposição, acabou sofrendo os mais diferentes assédios**. (P5)

---

Tabela 6 - Família: Choque, paradoxo, incerteza, questionamentos, frustração  
Fonte: Autora (2023)

Essa família parafrástica é composta de uma amálgama entre incertezas, questionamentos, frustração, paradoxos, trazendo a ideia da falta de uma direção. A começar pela SD90, SD102, SD110, SD111, SD112 e SD121, temos um conjunto de proposições que revelam a falta de conhecimento de questões importantes para a realização do trabalho docente. Não conhecimentos acadêmicos, mas, a exemplo da SD90, não havia o conhecimento por parte do/da docente de quem eram seus/suas alunos/as, da onde vinham ou do que gostavam. Conforme a SD110 e a SD111, o/a docente não conhecia nem a escola e nem a cidade onde estava trabalhando. Nesse movimento, as atividades desenvolvidas foram realizadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas se saber se era adequado ou não para a realidade em questão. Essa questão é corroborada pela SD102, SD112 e pela SD121. Temos, no conjunto das SDs citadas, três docentes diferentes relatando como não tinham informações que estabelecessem a dialeticidade do processo de ensino-aprendizagem. Não conheciam seus/suas estudantes e não sabiam como as atividades estavam sendo recebidas, percebidas e realizadas, se é que estavam sendo, por eles/elas. Não havia essa mediação. Algo que inclusive destituiu o/a docente do próprio sentimento de ser um/a professor/a. Temos na SD112 a afirmação “eu não era uma professora”, era uma “postadora de atividades”.

Esse deslocamento da própria compreensão do sujeito de si e do seu trabalho parece ter provocado alguns questionamentos, como temos nos dizeres da SD115 e SD118. Esses questionamentos estavam relacionados ao tipo de educação que estaria sendo reproduzido nesse formato de postar atividades e não ter a troca, o diálogo com os e as estudantes. O/a docente se perguntava se estaria reproduzindo a educação bancária criticada por Paulo Freire e avalia que, durante o ensino remoto, parecia que era esse o

tipo de educação que estava sendo fomentada. Pelos questionamentos, podemos perceber um certo incômodo do/da professor/a em estar exercendo esse papel. Como alguém que conhece a teoria de Freire, podemos imaginar que se trate de um/a docente crítico desse tipo de educação bancária. Tal incômodo poderia ser a razão dessa mesma pessoa não considerar estar sendo uma professora nesse período.

Essa questão do/da docente se considerar um/uma postador/a de atividades, também parece no dizer de outro/a professor/a na SD101. Esse professor avalia essa situação como frustrante. Conforme o sentido estabilizado da palavra “frustrante” pelo dicionário Aurélio, frustrante é algo “que é capaz de decepcionar, de frustrar; que provoca frustração; que causa uma insatisfação diante de um objetivo, ou sonho, não realizado.” Podemos indagar então, qual foi o objetivo não realizado que tornou o trabalho frustrante. É possível que tenha sido a não concretização de uma educação dialógica, a não-aprendizagem dos/das estudantes, ou outras questões que possam ser vistas como objetivos do trabalho docente. O termo frustrante também aparece na SD340 com uma variação, afirmando que o trabalho no período de 2020 a 2022 “foi um momento de muitas frustrações.” Ou seja, muitos sonhos, objetivos, em relação ao trabalho que não foram realizados. Temos um/a docente que parece ter vindo com um tipo de formação ideológica de esquerda, digamos, dos movimentos sociais, cursinhos populares, e se deparou com um ambiente conservador e neoliberal, orientado ideologicamente à direita e acabou sofrendo penalidades no seu trabalho por isso. Esse embate entre formações ideológicas que se deu com o/a docente no momento de sua inserção nesse local de trabalho constituiu um choque. Podemos deslizar esse sentido de choque para conflito, luta, oposição, de discursos, concepções, formações imaginárias, modos de significar o mundo, as relações de produção, a educação... O/a professor/a em questão “achou que faria a diferença”, ele/ela, portanto, não parece ignorar as formações ideológicas antagônicas, contudo, não pensava, talvez, que a ideologia dominante, a ideologia da classe dominante, a ideologia conservadora e neoliberal teria tanta força política para movimentar o/a docente como fez.

A palavra choque também é usada na SD137 e na SD141, também movimentando um embate entre concepções. Na SD141 o/a docente afirma que foi um choque constatar que os/as professores/as foram apenas postadores/as de atividades e nada além disso. Mesmo que esse/essa docente já se sentisse assim, pelo uso do termo choque, ainda existia uma esperança de que, de alguma forma, os e as docentes



pudessem ter tido um papel mais significativo para o corpo discente. Mas não. O momento de produção desse dizer foi quando questionado sobre o retorno ao ensino presencial, temos então o sentido de choque, em razão de, provavelmente, a situação estar pior do que o/a professor/a imaginava. A SD137 relata um choque a partir do embate entre o que os/as professores/as eram orientados a fazer e o que os/as estudantes estavam fazendo ali. Parece, pelas suas SDs, que os e as docentes se encontravam numa espécie de meio de campo entre a orientação da gestão e a necessidade dos/das alunos/as.

Tais conflitos se relacionam com os paradoxos presentes na SD15, SD24 e SD25. Temos uma conjuntura de paradoxos. Esse termo carrega consigo possíveis sentidos de contradição, falta de nexos, falta de lógica, incoerência, conflito. Os termos que orientam essa família parafrástica caracterizam sujeitos em conflito, em uma movimentação de sentidos na tentativa de significar um conjunto de situações que desestabilizam suas formações discursivas e sua própria constituição enquanto sujeito.

---

#### **Família Parafrástica: Falta de sentido no trabalho**

---

#### **Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 30**

---

SD80: Então foi muito assim de tá ali, disponibilizando aquelas atividades, **sem de fato achar que elas faziam sentido algum**. Uma questão muito mais burocrática mesmo. (P1)

SD81: A escola inventava coisas para serem contabilizados como atividade, mas também **só pra dizer que tava sendo feita alguma coisa**. (P1)

SD82: E muito esse discurso de que vocês tem que se reinventar. Então isso, o pau torando, as pessoas sem saber o que tava acontecendo, todo mundo dentro de casa, vivenciando uma coisa que até então nunca tinha acontecido na história do presente assim, tentando entender essa nova dinâmica, pessoas morrendo por conta da pandemia e a gente sendo cobrada de se reinventar, fazer projeto, fazer trabalho, fazer aula online, **então assim totalmente desconectada, é o famoso a roda não pode parar entendeu**. (P1)

SD85: Documentos que a gente não participou da elaboração, entendeu. Então coisas assim, toque de caixa e tem que ser feito, **pra dizer que foi feito** um parecer, uma avaliação final, que foi feito uma atividade, **sem de fato pensar se aquilo ali estava gerando algum tipo de impacto assim**, era só para fazer. **Nenhum aspecto significativo, nada**. (P1)

SD87: Então eu não vejo **nada de positivo e nada significativo do ensino remoto, nada, nada mesmo**. (P1)

SD88: E aí a única coisa que ficou, além de todo estresse, foi essa burocratização, nada mais do que isso, porque **não se salvou nada do ensino remoto**. (P1)

SD89: Então assim, **um grande bolo de bosta**, só, nada mais. (P1)

SD100: E muitas famílias entravam em contato e perguntavam: é só uma folhinha? **Então pra mim aquela folhinha e nada eram a mesma coisa.** (P3)

SD113: [...] de **uma perda de sentido total**, parecia que eu ligava as *meets* apenas **pra dizer que tava fazendo alguma coisa.** (P5)

SD128: E tu ficava tipo “**meu deus, o que que eu estou fazendo aqui.**” Então ficou muito essa questão para mim, o que que eu tô fazendo aqui sabe, o que é que...eu não tô fazendo nada, **eu tô aqui fazendo de conta que eu to fazendo alguma coisa sabe.** (P1)

SD131: Tinha que mostrar que tinha feito alguma coisa exatamente para **só para dizer que ele fez** para passar para o próximo ano. (P1)

SD139: Em outubro, quando nós voltamos, eu consolidei essa ideia de que eu fui sim um postador de atividades, porque quando eu realmente conheci as turmas, isso em 2021 né, que a gente voltou em outubro, eu **tive a certeza de que eu não poderia ter feito aquilo que eu fiz o ano inteiro certo.** (P3)

SD140: E o que me frustrou muito, a gente não dava conta do que a gente mandava pra casa. Então isso me frustrou demais, não pelo ritmo do aluno, mas **pelo papel de bobo que a gente fez.** (P3)

SD153: Então ali **eu realmente não me sentia professora direito né**, porque todo dia eu chegava e a supervisora me entregava as aulas que a professora oficial da turma tinha mandado pra eu aplicar, **eu era uma aplicadora de atividades.** (P5)

SD158: E daí eu tinha que retomar com esses e **sem objetivo nenhum**, eles não iam entender nada em um mês, ia ser **só pra dizer que eles tavam indo**, pra entregarem algum tipo de atividade pra eles passarem de ano. (P5)

SD191: Bom quanto a retornar presencialmente ano passado, **achei meio patético assim**, porque a gente tava no finalzinho do ano, o que a gente né... em termos pedagógicos mesmo, o que a gente pode recuperar aqu?! (P2)

SD212: Porque 2021 que foi só aqueles 3 meses, o **que a gente conseguiu fazer né?! Conseguiu ficar naquele ciclo né de começa e continua e não avança e coisa né**, toda hora chegando gente.(P4)

SD251: Pela minha experiência foi muito ruim justamente por esses embates aí relacionados a **não ver um sentido no que estava sendo feito né**, deliberações que vinham ali né das demandas que vinham, de não entender e questionar isso, inclusive de muitas vezes questionar de qual o sentido pedagógico do que estava sendo feito e **além de receber um “eu não sei” em resposta, ainda sofrer assédio moral.** (P1)

SD268: Era basicamente nos botar na sala de aula **pra dizer, os professores estão na escola. Eu não me importo de estar na escola, mas eu me incomodo de estar na escola assim, desse jeito.** Ah eu também me incomodava um pouco de estar na escola sem estar vacinada. (P2)

SD312: A gente fica cada vez mais atomizado e **tentando buscar sentido nas nossas vidas, na nossa profissão, fora da escola ou em algumas pequenas migalhas** que a gente consegue desenvolver com alguns dos nossos estudantes que às vezes estão tão saturados quanto nós desse espaço que alguns deles chamam de prisão escolar. (P5)

Fonte: Autora (2023)

Essa família parafrástica está repleta de sequências discursivas que remetem a uma ideia de aparência, de fazer de conta. É o caso da SD81, SD85, SD113, SD128, SD131, SD158 e SD268. Temos a recorrência de termos como “só para dizer”, “apenas para dizer” quando explicado o motivo de alguma ação do trabalho durante o período de 2020 a 2022. A SD81 nos diz que a escola inventava coisas para dizer que estava tendo algo. A SD113 relata que as *meets*, as aulas virtuais que aconteciam no ensino remoto, eram apenas para dizer que algo estava sendo feito. A SD128 traz o questionamento do/da docente sobre o que ele/ela estava fazendo ali (no trabalho?) e a sensação de estar fazendo de conta. A SD131 trata do/da aluno/a que precisava mostrar algo feito apenas para passar de ano. A SD158 aborda o retorno dos/das estudantes de forma obrigatória no final de 2021 e também afirma que foi algo “só para dizer que eles tavam indo”, ou seja, sem aspectos significativos do ponto de vista da aprendizagem. E, ainda, a SD268 aborda o fato dos/das docentes serem mantidos na escola apenas para dizer que eles estavam lá. Temos, portanto, nesse conjunto de sequências selecionadas, uma gama de ações realizadas durante o ensino na pandemia que os/as docentes entrevistados/as significam como sem sentido, sem propósito, “só para dizer que” algo estava sendo feito. Podemos nos questionar, então, para quem que se queria dizer, que se queria mostrar que estavam sendo realizadas ações. É provável que esse esforço se deva em razão de um discurso de parte da sociedade em geral, principalmente por parte da mídia e dos familiares de estudantes, que acreditavam que os/as docentes não estavam trabalhando, que outros setores já haviam voltado ao modo presencial de trabalho e às escolas ainda não, dentre outros argumentos utilizados para pressionar a forma de organização da educação nesse período. Logo, parece, pelas SDs, que muitas das atitudes foram pensadas como respostas a essas formações discursivas e não em razão de sua necessidade ou utilidade pedagógica.

A lógica de gestão exposta acima se relaciona com a perda de sentido no trabalho exposta em inúmeras SDs, como a SD80, SD85, SD87, SD251, SD312. Na SD80 temos um/a docente que estava disponibilizando atividades sem achar que elas faziam sentido. A SD85, além de corroborar com a ideia de aparência de algumas ações realizadas no período, afirma por fim que não houve “nenhum aspecto significativo, nada”. Esse é um

dizer bastante potente, porque afirma que, de todo um trabalho, todo um dispêndio de energia, nada foi significativo, nenhuma das ações atingiu um fim importante para esse/essa docente. Na SD87 temos a reafirmação desse nada. O/a professor/a diz: “eu não vejo **nada** de positivo e **nada** significativo do ensino remoto, **nada, nada** mesmo.” Talvez esse excesso, essa repetição seja um esforço do sujeito de firmar sua posição de antagonista em relação a uma formação discursiva que pretende buscar pontos significativos. É possível que seja uma reação a discursos relativos a aprender com as adversidades, com os problemas, o qual, pelo excesso, o/a professor/a pretende se colocar em recusa.

A falta de compreensão do objetivo de ações parece não ser só por parte dos/das professores e professoras. Na SD251, temos o relato do/da docente que, ao questionar sobre o sentido pedagógico de algo, receber como resposta um “não sei”. É provável que esse questionamento tenha sido feito para alguém da equipe diretiva, alguém responsável pelas orientações das ações por parte da escola e, pela resposta, podemos imaginar que essas pessoas também seguiam ordens sem entender o motivo. Temos um agravante nessa situação que é sofrer assédio moral ao fazer tais questionamentos, algo que demonstra uma atitude de não estimular a reflexão sobre os sentidos, motivos, razões e objetivos das orientações, dialogando com a família parafrástica de autoritarismo.

A SD139 traz a fala de um/uma docente que, quando retornou ao ensino presencial consolidou a ideia de que não podia ter feito aquilo que fez o ano inteiro. Temos, então, um ano de trabalho que, pela avaliação, não poderia ter ocorrido. Assim como, na SD140, temos um/uma docente afirmando que fez “papel de bobo”. Essa expressão tem uma conotação de um papel ilusório, de aparência, de alguém que não tem uma real importância e não tem conhecimento de que está exercendo esse papel. O/a docente só se deu conta de que estava desempenhando esse papel durante o ensino remoto quando retornou para o presencial e viu o ritmo dos/das estudantes. Corroborando para esse sentido, temos a SD100 que aborda as folhas com atividades disponibilizadas ao corpo docente durante o ensino remoto, as quais o/a docente, pela reação das famílias ao receber a “folhinha”, entende que aquilo e nada seria a mesma coisa. Temos então o trabalho do/da professor/a sendo resumido a uma folhinha, no diminutivo, como mais um indicativo de diminuição da sua relevância e, ainda, um entendimento que aquilo se

equivaleria a nada. O formato em que a educação escolar estava se dando nesse momento se equivalia a nada.

Sobre esse retorno ao presencial no final de 2021, temos algumas sequências que também nos indicam a falta de sentido dessa ação, como a SD191 e SD212. A SD191 classifica esse retorno no final do ano como meio “patético” e, aliada a SD212, indicam que em termos pedagógicos não houve uma contribuição, um avanço, uma melhoria. Nesse sentido, temos mais um momento em que o/a professor/a trabalhou sem ver um sentido naquilo que estava sendo feito. Ainda, na SD153, há uma docente que “não se sentia professora direito”. Ela estava inserida na dinâmica em que o/a professor/a da turma em situação de comorbidade encaminhava as atividades e a professora da SD as aplicava. Então, nesse contexto já de perda de sentido, há uma docente formada, contratada como professora, mas que assume uma posição-sujeito de “aplicadora de atividades”. Por esse dizer, é possível perceber que a docente significa o ser professor como algo maior do que apenas aplicar atividades, de modo que, se ela estava exercendo somente essa ação, ela não se sentia uma professora, ainda que formalmente estivesse assumindo esse cargo.

Por fim, como uma forma de sintetização desse período, aparecem a SD82, SD88 e SD89. A primeira nos diz todo o contexto da pandemia e relata que a escola estava “totalmente desconectada” dessa conjuntura, mantendo suas atividades pois “a roda não pode parar”. Por essa roda, podemos entender as relações de produção, o sistema capitalista do qual a escola se encontra parte. No que se refere ao ensino remoto, a SD88 é categórica ao dizer que, com exceção da burocratização, “não se salvou nada do ensino remoto”. Por esse termo “se salvou”, podemos conceber que não teve nada de positivo, nada que ficou, nada que seguiu, apenas a burocratização, que podemos entender como uma forma de assegurar pelos registros que algo estava sendo feito, que a roda não parou. Por último, a SD89, ao tratar da educação, do trabalho docente nesse período, afirma “um grande bolo de bosta , só, nada mais.” É intrigante pensar em que condições esteve/está imerso um/uma docente para, no momento de uma entrevista, avaliar o trabalho desenvolvido como apenas “um grande bolo de bosta”. O uso da expressão chula “bosta” demonstra o quão descontente esse/essa profissional estava com as ações realizadas institucionalmente. Ações no plural pois não foi uma bosta, mas um bolo, uma quantia no plural e, ainda, um grande bolo, e apenas isso. Fica o questionamento de que trabalho é esse que pode ser significado pelo/a próprio/a

trabalhor/a como apenas um grande bolo de bosta. Sabemos que é o trabalho docente realizado durante o período de 2020 a 2022.

Ainda, a SD312 traz uma/a docente que se encontra numa situação de buscar esse sentido em falta no trabalho em ambientes externos a ele “ou em algumas pequenas migalhas que a gente consegue desenvolver com alguns dos nossos estudantes.” Essa sequência se relaciona com os próprios processos de alienação pelo trabalho propostos por Marx e já expostos em seção anterior. Toda essa família parafrástica movimenta essa ausência de sentido no trabalho realizado pelo/a trabalhador/a que, se analisada pelo viés marxista de trabalho, expressa a alienação do trabalhador/a, a ausência da característica ontológica do trabalho como algo que liberta e acrescenta. Além disso, reforça o sentido de que o trabalho é algo forçado. O/a docente não teria essas ações se não fosse obrigado pelo sistema que o/a emprega e ao qual ele/ela só se submete porque precisa do seu salário para sobreviver.

---

### **Família Parafrástica: Falta de suporte da gestão**

---

### **Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 71**

---

SD5: E **zero suporte** por parte também da Secretaria de Educação, da prefeitura, das próprias escolas. (P1)

SD60: É um monte de processos envolvidos, mas que parece que embora a gente tenha essa noção né, da complexidade que é o fomentar a educação, de tudo aquilo que a gente estuda, o aparato que a gente precisa, **os nossos gestores já não tem tanto esse entendimento né.** (P4)

SD72: Parece que só a gente que entende nosso trabalho, ninguém que tá tomando as decisões de fato entende como que é o trabalho do professor né. (P4)

SD169: Então parece que mais uma vez assim, **a gestão do caos, a gestão da aparência né.** (P5)

SD174: **A gente tenta fazer o nosso trabalho de uma forma completamente atropelada** e de uma forma que foi **gerida por pessoas que parece que não entendem o nosso trabalho**, só queriam gerir pra dizer que tava tendo alguma coisa, que a atividade tava sendo, como que eu posso dizer, oferecida né, pra se eximir de qualquer tipo de retaliação, apenas pra isso, mas **não de fato preocupada com o ensino**, enfim né. (P5)

SD197: Eu vou ser muito sincero, mas é uma realidade particular desse município assim, **eu me senti desrespeitado, totalmente desrespeitado, de todos os meios, de todas as partes certo, menos de colegas.** Mas quando eu falo de colegas, são aqueles colegas mesmo tá, a gente viu que a equipe diretiva, que a secretaria de educação não são colegas, já esqueceram o que é isso. (P3)

SD199: **Me senti desrespeitado pelo Sistema Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação** e eu não to falando em aluno agora, porque o aluno foi vítima, o professor foi vítima. **Agora a gente sabe quem são os culpados né.** (P3)

SD200: Então assim, **o desrespeito** foi a coisa mais marcante de março principalmente, e do mês de abril. **Porque num sistema de educação que se preocupe com educação, com aprendizagens e com pós pandemia, é inadmissível que a gente tenha vivido o que a gente viveu em março.** (P3)

SD201: Se a gente lida com organização, ou quer que ele seja minimamente organizado, a gente tem que dar instrumentos pra isso. **E a gente não foi exemplo nenhum de organização. Exemplo nenhum de cuidado ao outro.** A gente não mostrou exemplo nenhum de atitude positiva para o próximo. Porque era só assim, cobrir o outro, cobrir a falta. Mas e as outras carências que eles tinham? Principalmente a questão de ter um norte pedagógico. (P3)

SD202: **Então eu me senti desvalorizado. Eu me senti assim, totalmente desestruturado pra começar um ano.** E quais foram as reflexões disso nesse ano. Os reflexos foram que eu já comecei a pensar na educação de 2022 de maneira negativa. Porque eu via que não ia se resolver tão facilmente, principalmente a questão da organização. (P3)

SD204: Houve uma preocupação de alguém que poderia fazer a diferença? Não houve. Ai fica toda a responsabilidade, toda a responsabilidade, me desculpa, mas não cai pra diretora, não cai pra secretária, a única responsabilidade que cai pra secretária é a que vem da promotoria, ah tem que ter vaga, é única, que ela resolve na hora, botando em quem, botando no professor. **Que já foi desvalorizado, já foi desestimulado, já foi desestruturado.** (P3)

SD205: Então assim, eu acho que **esse ano foi a prova de que nós não valemos nada a nível municipal certo.** Não to falando isso pra atingir ninguém porque já falei isso direto pra secretária uma vez, já falei pra diretora, inclusive hoje mesmo. (P3)

SD206: Então já atrasou todo o processo em função de **má administração, de má gestão, de desrespeito.** Porque são palavras que se juntam nesse contexto. (P3)

SD225: Nenhum tipo de retorno gradual, de conversa, de momento de acolhimento, tanto com os professores quanto com os alunos, **foi tipo, entra ai e faz o que tu sempre fez que são essas condições e pronto.** (P5)

SD226: E não houve nenhum tipo de preocupação com isso, assim tipo, **volta, e faz o que tu tava fazendo como se nada tivesse acontecido.** (P5)

SD227: Não teve rodas de conversa, não teve momentos com psicólogo, **não teve nada nada nada nada,** o que teve foi os alunos chegando e tendo justamente que retomar a organização escolar, tendo que se adaptar aos professores, e chegando sem saber quais são seus professores, cada dia uma pessoa substituindo, cada dia um tipo de coisa acontecendo. (P5)

SD229: E se esse fosse, se **esse realmente fosse um lugar que a educação fosse levada a sério,** nós teríamos tido salas com menos alunos, momentos de recuperação de aprendizagem nesse período, mas não, foram simplesmente igual como tudo, sem um momento pra recuperar realmente a aprendizagem. (P5)

SD230: A gente viu os mais variados problemas e **não teve simplesmente nada nada nada pra auxiliar isso. Nada, nada, nada.** Inclusive alunos que ficaram até a metade do ano sem professor por uma incompetência da secretaria, porque a gente recém tinha feito concurso. (P5)

SD231: Então a gente chegar depois de uma pandemia e ficar mais de um mês chegando na escola sem saber qual turma a gente ia pegar, sabe.. eu acho que o retorno ao presencial, **da parte organizativa, muito caótico e dificultou muito o nosso trabalho.** (P5)

SD232: A gente tinha uma sala com 5 níveis completamente diferentes de alunos, que enfrentaram a pandemia dessas 5, 6, diferentes formas e a **gente não tinha nenhum suporte pra isso, tipo o professor que se vire** com toda essa dinâmica, variedade da sua turma. (P5)

SD295: Dai eles vem com essa imposição assim, que esquece que tu já pode ter te organizado, **é tudo em cima da hora no atropelo** e atropelando inclusive essas condições né, que não entendem que o professor é um ser de relações assim como os alunos, que a aula não é só uma pessoa lá, um robozinho qualquer que vai dar uma aula e os alunos vão lá recebendo isso, então **não se entende o trabalho do profe.** (P4)

SD296: Daí eu senti assim, aí **é como se eles nos vissem como fantoches**, eles podem fazer o que quiserem da gente né. (P4)

SD300: **Então falta planejamento, eu acho que isso caracteriza muito assim essa administração**, até na escola, das direções assim né, reflete, não conseguem escolher, não conseguem ter gente que vá assumir essa bronca né, porque já sabem como é que é, então acho que é isso que caracteriza muito assim. (P4)

SD317: Não tem como ser assim, **não vai mais a lugar algum além de tipo, para baixo, sabe.** A gente não vai conseguir de fato ter a escola que deveria ter, que poderia ter, com esse tipo de mentalidade, com esse tipo de gestão, com esse tipo de forma de conduzir as aprendizagens. (P1)

SD322: Qual é a cabeça que tá lá na frente na prefeitura? Qual é a cabeça que tá lá na frente na Secretaria de Educação? Quais são as cabeças que estão ali nas direções, entendeu? Tudo isso eu penso assim. **Eu não vejo nenhuma mudança concreta acontecer enquanto essas mesmas cabeças continuarem nesses mesmos lugares.** (P1)

SD335: **Tem que ter gente que esteja sim interessada na educação** sabe, em si, não no quanto que tem de gasto ou no quanto que eles querem economizar ou nas fotos que eles querem tirar da estrutura nova da escola sabe. (P4)

---

Tabela 8 - Família: Falta de suporte da gestão  
Fonte: Autora (2023)

Uma das primeiras questões que aparecem nessa família é a falta de entendimento do trabalho do/da professor/a. É o que relatam a SD60, SD72, SD174 e SD295. Essa falta de entendimento da complexidade, do aparato necessário, da organização, oferece uma ideia de obstáculo, de dificuldade para o/a professor/a. Uma vez que os instrumentos do trabalho docente são organizados e oferecidos pela gestão municipal, quando não há um entendimento do que é esse trabalho e do que ele precisa, as próprias condições acabam por ser deficitárias, dificultando a ação do/da docente.

No que tange ao período da pandemia, algumas SDs, como a SD5, SD227, SD230 e SD232, relatam momentos em que não houve suporte por parte da gestão para ações



que o/a docente precisava realizar. Entendemos que a gestão da educação se dá em vários níveis, a SD5 aponta que não teve nada de suporte por parte da Secretaria de Educação, da prefeitura e da direção das escolas. Com isso, temos um problema a nível municipal em todas as esferas. Já a SD232 não aponta diretamente o agente, mas podemos especular que sejam os mesmos da SD5. A SD232 relata a falta de suporte para a diversidade de níveis em que os e as estudantes estavam no momento de retorno para a escola. Entendemos, que um planejamento nesse sentido deveria se dar pela rede de educação, portanto a nível municipal. Contudo, não houve essa preocupação, ficando apenas a cargo do/da professor/a lidar com essa situação.

Além disso, esse discurso da falta, do que não teve, também é presente na SD227 e SD230, ao tratar do momento de retorno ao ensino presencial. As sequências demonstram uma expectativa dos e das docentes de que tivessem ações pensadas para esse retorno, levando em conta todo o contexto de situações vividas. Contudo, nas duas sequências há uma repetição de que não houve “nada, nada, nada”. Essa repetição da palavra nada parece indicar um esforço do/da docente em demarcar a sua perplexidade, a sua revolta, a sua quebra de expectativa, de que absolutamente nada foi pensado na estrutura escolar para tratar esse retorno depois do contexto pandêmico que todos/as viveram. Além de não ter dito uma preparação para esse momento como, sala com menos alunos, rodas de conversa, entre outros, ainda a situação estava pior pela falta de docentes de diferentes matérias, pelos/as estudantes não saberem quem seriam seus professores ou o componente curricular que teriam no dia. Também nessa linha do discurso da falta, do que não teve, temos a SD201, SD225, SD226, e SD231. Tais SDs tratam principalmente do retorno ao ensino presencial em 2022, apontando a falta de organização e a falta de preparo de ações que levassem em conta o contexto vivido, de modo que o/a professor/a se viu em uma situação em que teve que fazer o seu trabalho como se não tivesse tido nada de diferente de sempre ocorrido nos anos anteriores.

A palavra desrespeito está bastante presente nas SDs dessa família. Na SD197 e na SD199, temos um docente que se sentiu desrespeitado, “totalmente desrespeitado, de todos os meios, de todas as partes.” O docente, exclui como agente desrespeitador os/as colegas e os/as estudantes e aponta mais uma instância problemática, o Conselho Municipal de Educação. Ele aponta que, o/a professor/a e o/a aluno/a foi vítima e que sabemos quem são os/as culpados/as. Podemos imaginar, então, que o corpo docente e discente foi vítima desse desrespeito e que os/as culpados/as sejam as pessoas que

ocupam cargos nessas instâncias de gestão do município. Por “sabemos quem são os culpados”, podemos indagar que seja compartilhada por ao menos parte da classe essa visão de que as instâncias superiores são culpadas pela má administração da educação municipal nesse período.

Esse sentido de desrespeito é corroborado na SD200, ao afirmar que isso foi o mais marcante no período de retorno ao ensino presencial em 2022, “porque num sistema de educação que se preocupe com educação, com aprendizagens e com pós-pandemia, é inadmissível que a gente tenha vivido o que a gente viveu em março”. Por esse trecho da SD200, temos a ideia de que, se os sujeitos escolares viveram o que viveram em março e isso é inadmissível para um sistema que se preocupe com as questões pontuadas, temos então um sentido derivante de que o sistema de educação do município não se preocupa ou não se preocupou com aprendizagens e com pós-pandemia. Essa reflexão também é confirmada no dizer de outro/a docente na SD229. Temos uma sequência que enumera questões que deveriam ter sido acolhidas “se esse realmente fosse um lugar que a educação fosse levada a sério”. Por essa afirmação, podemos concluir que o/a docente não considera que a educação seja levada a sério no município.

Além do aspecto de desrespeito, também se encontra nessa família o sentido de desvalorização, como na SD202 e SD205. O docente em questão relata que começou o ano de 2022 se sentindo desvalorizado, desestruturado e já pensando a educação de forma negativa. Teve, ainda, como dito na SD205, “a prova de que nós não valem nada a nível municipal.” Por esse “nós”, é possível entender o conjunto de docentes e ainda, quem sabe, os e as discentes, tendo vista que, como dito em outra SD, os/as alunos/as também foram vítimas. Essa falta de valor do/da docente também desliza para o que é dito na SD296, em que o/a docente sente que é visto/a como fantoche, algo que se pode fazer o que quiser com. O termo fantoche carrega um sentido de objeto, de pessoa sem vida, de um não-sujeito, que se molda, manuseia, como se bem entende. Mas quem teria essa visão dos/das docentes? Pelo contexto, entendemos que sejam as instâncias de gestão do sistema municipal de educação.

Para essa gestão, são trazidos, no conjunto de sequências discursivas dessa família parafrástica, alguns adjetivos, algumas caracterizações. A SD169 concebe a gestão da educação no período compreendido nesta pesquisa como “a gestão do caos, a

gestão da aparência.” A SD206 complementa o sentido, caracterizando como uma “má gestão”. Ainda, a SD300 caracteriza a administração com a falta de planejamento.

Algumas sequências se comprometem em fazer uma avaliação na forma de gestão da educação no município, como é o caso da SD317, SD322 e SD335. A primeira afirma que do jeito que as coisas estão, a escola, a educação só vai piorar, e complementa que: “A gente não vai conseguir de fato ter a escola que deveria ter, que poderia ter, com esse tipo de mentalidade, com esse tipo de gestão, com esse tipo de forma de conduzir as aprendizagens.” A SD322 continua por indicar que é preciso mudar a mentalidade e, por isso, as “cabeças”, as pessoas que estão a frente das instâncias de gestão da educação do município como direções de escolas, secretaria de educação e prefeitura. Por fim, a SD335 encerra família com o dizer de que “tem que ter gente que esteja sim interessada na educação sabe, em si”. Com esse dizer, e, principalmente pelo uso da palavra “sim”, podemos interpretar que atualmente não temos gente interessada na educação em si, apenas em, conforme segue na SD, preocupação com gastos e com divulgação de estruturas novas da escola, algo semelhante com a gestão da aparência já manifestada em outras sequências. Com essas três SDs, temos o indício de que uma mudança precisa acontecer especialmente nesses cargos de gestão, para que sejam ocupados por pessoas que estejam realmente preocupadas com a educação. É preciso dizer, ainda, que essa não é uma visão nossa, mas um gesto de interpretação dos dizeres de docentes que vivem essa realidade e aceitaram participar da pesquisa.

---

### Família Parafrástica: Autoritarismo

---

#### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 22

---

SD6: A gente com **participação zero** em todo esse processo né, **nunca fomos consultados, não nos levaram em consideração**, as coisas que a gente trazia. (P1)

SD37: **Essa questão da gestão democrática é a maior mentira que tem**, na prática eu não vejo isso, sabe. (P1)

SD129: **E de novo zero participação, zero comunicação**. Nunca fomos consultados, nunca teve reunião pedagógica para falar sobre isso, tipo assim, o **que menos tem é participação dos professores nas decisões**, é só de cima para baixo e vocês que se virem pra trabalhar. (P1)

SD170: Ou seja, **processo democrático, participativo zero**. Apenas algo **pra mostrar o seu poder, pra mostrar quem é que manda né**, ou seja, se tu nao acatou minha decisão, então tchau pra ti né, não

importa o que a comunidade quer, não importa se era o melhor, não importa há quantos anos tu conheça essa comunidade, enfim né, foi algo **completamente autoritário**. (P5)

SD193: **Falta a gente falar e fazer democracia dentro da escola**. Falta a gente aprimorar mecanismos de gestão democrática, não a partir de decreto, que é um paradoxo, quando tu tem um decreto pra falar de gestão democrática, e também não só do ponto de vista da eleição das direções, **a gestão democrática é um monte de coisa**. (P2)

SD194: Existe um medo, me parece, de enfrentar a questão da gestão democrática. **Um medo e uma proteção contra a gestão democrática, uma defesa dessa possibilidade**. E também **a interface da gestão democrática com o aluno**, com o estudante da escola. (P2)

SD196: Eu acho que não existe, vou forçar um pouco a barra aqui, **eu acho que não existe escola verdadeiramente presencial se não houver mecanismos democráticos**. **A escola ainda é um pouco virtual quando não tem democracia**. Quando o aluno não pode participar da tomada de decisão, quando os pais não podem participar, quando os professores não podem participar da tomada de decisão. (P2)

SD241: Eu sinto isso, **tudo que diz respeito à participação é um problema**. (P2)

SD252: Fui tirada, fui colocada à disposição nessa escola que eu trabalhava porque a diretora não aceitava que eu questionasse algumas coisas e foi exatamente isso, **ela não aceitava questionamentos**. E aí a secretária de educação não fez absolutamente nada em relação a isso. (P1)

SD255: Então o que tem aqui é **uma gestão da Secretaria de Educação autoritária, antidemocrática, não tem gestão democrática nas escolas**, as direções não acho que dá totalmente para responsabilizar ou culpabilizar porque dá para entender, mas ao mesmo tempo, poxa vida sabe, qual é o teu papel aqui dentro, o que que tu tá fazendo.. **Então eles tão tentando fazer uma gestão do caos entendeu**. (P1)

SD257: Não renova, não vem... porque **quem pensa diferente ou quer fazer diferente acontece isso, é colocado para fora ou vai sabe ... vão te matando aos pouquinhos assim sabe**, vão te comendo teu espírito aos pouquinho, aí daqui a pouco só tá fazendo ali o teu trabalho porque tu não quer mais passar por aquilo ali sabe. (P1)

SD259: **Já ouvi isso várias vezes, “pessoal, não tem que fazer, a ordem veio de cima né”**. Uma vez eu falei, “olha, me desculpa, mas eu, enquanto professora de história, a gente vê que na história **não é assim, não tem o que fazer, as pessoas podem fazer alguma coisa**”. (P1)

SD307: Então parece que é **um espaço cada vez mais fechado e ou tu se adapta ou tu cai fora**. (P5)

SD310: Porque no momento que a gente só tem que obedecer, que é o que o professor tem que fazer em relação à direção e a direção tem que fazer em relação ao prefeito, se não a própria prefeitura já tira a direção, **a participação, o pensamento crítico, tudo isso é deixado de lado**. (P5)

SD316: **Não tem como a gente continuar com uma gestão, tanto da Secretaria de Educação quanto nas direções, que são autoritárias**. Eu vejo falas extremamente preconceituosas dos professores, eu vejo alunos que não se sentem acolhidos na escola porque os professores são homofóbicos, são racistas, são transfóbicos, entende. **O que eu mais vejo é que do jeito que as coisas estão elas não podem seguir, entendeu**. (P1)

Nessa família parafrástica, versam dizeres sobre participação, democracia e autoritarismo no que se refere às escolas e sua gestão no município de pesquisa. A começar pela SD6, SD129, SD241 e SD310, temos alguns relatos sobre a participação nas tomadas de decisões. A SD6 já abre a família nos afirmando que “a gente”, os professores e professoras, tiveram participação zero em todo processo de ensino durante a pandemia. Nunca foram consultados/as, nem levado em consideração o que traziam. Essa zero participação é reafirmada na SD129. Inclusive, conforme a SD214, “tudo que diz respeito a participação é um problema”. Podemos questionar, então, quem considera a participação um problema. A SD310 traz alguns sujeitos para essa ação, estabelecendo uma relação hierárquica em que o/a professor/a obedece a direção, e a direção, por sua vez, obedece ao/à prefeito/a. Contudo não é uma relação hierárquica em que há troca e respeito mútuo, mas uma relação de poder em que um lado apenas tem que obedecer e, se não fizer isso é tirado, como dito no trecho “a direção tem que fazer em relação ao prefeito, se não a própria prefeitura já tira a direção”. Então parece ser todo um sistema de relações em que a participação é um problema. A participação e o pensamento crítico, considerando que não é preciso questionar ou refletir, apenas obedecer.

Contribuindo, ainda, para a constituição do sentido de zero participação temos a SD170 que já inclui também a questão da democracia e autoritarismo. Além da participação ser zero, é afirmado que o processo democrático também é zero. A SD foi produzida no momento em que o/a docente relata o episódio da equipe diretiva de sua escola que foi tirada do cargo pelo poder executivo após um embate de decisões relativas à condição sanitária da escola. O/a docente avalia essa atitude como “apenas algo para mostrar o seu poder, para mostrar quem é que manda”. Com isso, com o uso do termo “apenas”, temos a ideia de que a decisão do executivo não teve nenhum outro objetivo, nenhuma outra finalidade que não reforçar o seu poder, o que o/a docente classifica como “completamente autoritário”. Esse adjetivo atrelado à gestão também é usado na SD255 e SD316. A última mostra uma atitude de incômodo ao dizer que “não tem como a gente continuar com uma gestão, tanto da Secretaria de Educação quanto nas direções, que são autoritárias.” O/a professor/a não avalia como positiva esse tipo de gestão que, como dito, é tanto da Secretaria de Educação como das direções das escolas e revela um desejo de mudança, para que as coisas não continuem como estão. Essa mesma SD316 ainda aborda uma outra questão que é a presença de preconceito,

racismo, homofobia e transfobia na fala de professores/a. Podemos entender esse comportamento de docentes também como uma atitude antidemocrática, uma vez que não considera as singularidades dos sujeitos e impõe a sua verdade ao julgar o outro. Por sua vez, a SD255 adiciona o adjetivo “antidemocrática” à Secretaria de Educação do município e afirma que “não tem gestão democrática nas escolas”. No entanto, antidemocrático não é apenas a ausência de democracia, mas a presença de uma atitude contrária, de oposição a mecanismos democráticos. Nessa mesma sequência é relativizada a responsabilidade das direções, o que talvez se deva ao seu papel, citado em outra SD, de apenas obedecer.

Corroborando com a ideia de que não há gestão democrática nas escolas, temos a SD37 afirmando que essa é “a maior mentira que tem”. Podemos imaginar então que há um esforço discursivo de produzir como verdade a existência de gestão democrática nas escolas, provavelmente em razão das diretrizes e leis nacionais que estabelecem esse modelo de gestão. A SD193 nos diz que falta “falar e fazer democracia nas escolas”. Essa falta talvez se dê a partir de um medo, dito da SD194, um medo, uma proteção, uma defesa contra essa possibilidade. Podemos nos questionar, então, o que a gestão democrática atacaria para que esse algo precise de defesa, de proteção. Dentre os antônimos de democracia, temos justamente o autoritarismo, derivando sentidos para arbitrário, dominador, opressor. Podemos especular que haja então uma defesa desses ideais, dessa formação ideológica de gestão, a qual a democracia ofereceria perigo. Ainda sim, pelo uso do termo “mentira”, haveria um esforço de encobrir esse modelo ideológico com uma roupagem democrática. Fazendo referência ao modelo de ensino virtual que existiu durante a pandemia, a SD196 contribui afirmando que “não existe escola verdadeiramente presencial se não houver mecanismos democráticos. A escola ainda é um pouco virtual quando não tem democracia”. O/a docente percebe a impopularidade dessa afirmação dentro de formações discursivas, o que podemos observar pela expressão “vou forçar um pouco a barra aqui”. Contudo, ainda sim produzi esse dizer, produz esse sentido de que, ainda que voltemos presencialmente, enquanto não tiverem mecanismos verdadeiramente democráticos, a escola ainda será em parte virtual. A SD196 ainda nos traz agentes que precisam fazer parte desse processo, são eles alunos/as, professores/as e familiares. O significado estabilizado pelo dicionário da palavra “virtual”, nos remete a algo não real, simulado, teórico. Então, a

escola ainda seria algo teórico, simulado, sem consequência real, enquanto esses agentes não tivessem participação na gestão, enquanto essa não fosse democrática.

Contudo, a SD257, SD259 e SD307 de certo modo desanimam ao enunciar sobre quem tenta mudar esse modo de gerir. A SD257 afirma que “quem pensa diferente ou quer fazer diferente acontece isso, é colocado para fora ou vai sabe ... vão te matando aos pouquinhos assim sabe”. A SD traz, então, dois modos em que a gestão enfrenta a oposição. Ou ela tira quem pensa diferente, ou usa de mecanismos que vão calando aos poucos a pessoa por ela não querer mais passar por situações negativas que aconteceram quando se manifestou. Tal forma de agir é confirmada na SD307 ao dizer que “é um espaço cada vez mais fechado e ou tu se adapta ou tu cai fora”. A adaptação parece ser comum, conforme podemos ver na SD259, em que o/a docente relata que já ouviu várias vezes que não há o que fazer, pois a ordem veio de cima. Tal relato reafirma a falta de diálogo nas decisões, algo unilateral e o conformismo da maior parte da categoria em acatar. Percebemos, contudo, que o/a docente da SD se manifesta contrário/a a essa aceitação passiva, estabelecendo um conflito entre os sentidos estabilizados no ambiente escolar sobre ordens.

---

### Família parafrástica: A classe

---

#### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 15

---

SD43: E aí parece que **tu vai virar aquela galera que tu critica sabe, o pessoal que vai faz o seu e volta pra casa**, a gente entende porque a galera faz isso, porque não tem como...(P1)

SD143: Eu acho que a **gente tem que começar a se valorizar também e se respeitar né**, chega, ninguém tem que nos dizer o que fazer. A gente sabe o que tem que fazer né. (P3)

SD187: Meu então vamos transformar essa estrutura. Mas é isso aí, **galera já se conformou** que é assim então vamos deixar desse jeito entende, só que é uma bomba-relógio. (P1)

SD253: O sindicato, por exemplo, eles tentam, tentam se mobilizar, mas é **uma categoria muito desunida né**, a galera não sei, tem muito **medo**. (P1)

SD256: [...] por causa desse **medo**. E é um **medo** que vai se gerando devagarinho entendeu, ah o diretor lá reclamou, ele saiu, a Suzaninha perguntou demais, ela saiu também, e assim tu vai gerando medo entendeu. Aí a galera tem **medo** de se posicionar, tem medo de participar do sindicato... (P1)

SD263: Galera tem **receio** de dizer “eu não vou” porque sabia que ia acontecer alguma coisa, então as pessoas têm **medo** de se posicionar, e a demanda aumenta, obvio que aumenta, tu tá com mais alunos, tu tá com mais turmas...(P1)

SD284: A questão né de ser sindicalizado, passou a virar.. a gente é visto como uma oposição. Sendo que nenhum momento a gente quer se opor a nada, a gente quer contribuir. Mas eles não veem assim. **Se a gente vai dar uma ideia é porque a gente é oposição.** Se a gente pensar diferente é porque a gente é oposição. (P3)

SD306: E do ponto de vista do sindicato né, ele tem a sua participação, ele se faz ativo, mas ainda sim **ele não tem força**, parece que a **grande parte dos professores eles já estão acostumados com esses modos**, a gente pensa só em algumas questões de valorização salarial, mas não tanto de condições de trabalho dentro da escola né, e parece que **quem mais ta enfrentando esses problemas são os novos professores** desse novo concurso, que **é um pessoal que chegou com uma nova mentalidade e é quem mais tem sofrido** as diversas retaliações e mais tem se desanimado com a forma como as coisas são geridas dentro da escola né. (P5)

SD308: A função do sindicato ta muito restrita a ter **o mínimo** que ta ali previsto em lei sabe. (P5)

SD311: E o sindicato toma **um papel muito mais corporativo do que um papel de luta social.** (P5)

SD323: Dificil de imaginar, porque tá rolando uma **desesperança muito grande**, para mim pelo menos, sabe, que eu vejo assim que **organizar a classe é muito diferente.** (P1)

SD324: Eu vejo que **as pessoas na escola são muito conservadoras né.** E aí eu não sei porque eu não sei se... claro são pessoas que tão há mais tempo, são pessoas mais velhas, não sei se isso tem relação ou se é a questão do município, mas **é difícil assim encontrar pessoas que estejam dispostas a tipo construir junto assim, pensar a escola de outra forma..**(P1)

---

Tabela 10 - Família: A classe

Fonte: Autora (2023)

Ainda que pequena em quantidade de sequências discursivas, a família parafrástica composta de dizeres sobre a classe docente nos propõe algumas reflexões. Podemos perceber questões como a desunião, problemática sindical e medo. A SD43, SD187, SD306 e SD324 mostram uma desidentificação do sujeito que enunciou esses dizeres com uma parcela de seus/suas colegas de classe. Temos a posição-sujeito que já se conformou, que está acostumada, que faz a sua parte e volta sem se engajar e mantém a postura conservadora. No entanto, os/as docentes da pesquisa demonstram não fazer parte desse grupo. Tanto na SD306, quanto na SD324, os sujeitos de posição conservadora e conformada são colocados como os/as professores mais antigos, mais velhos, mesmo que não demonstre uma certeza de que essa seja a causa dessa postura. A SD43 também indica que a posição conservadora e conformada é algo que vai se criando com o tempo no momento em que temos o trecho “parece que tu vai virar”, dando uma ideia de continuidade e de certa forma, compreensão das condições que levam os e as colegas a desenvolverem a postura que se está criticando. Temos um sujeito aí em uma posição de conflito entre criticar essa postura, estabelecer resistência



a ela, mas ao mesmo tempo estar imerso na conjuntura que parece acabar por enredar os sujeitos docentes numa rede de sentidos conservadores e conformados. Podemos dizer que existe na escola, então, uma Formação Discursiva Conservadora/Conformada, na qual os e as docentes de pesquisa inserem a maioria de seus colegas. Termos como “a galera faz isso”, “a galera já se conformou”, “grande parte dos professores” nos indicam que a formação discursiva conservadora e conformada é a dominante nas escolas. Esse movimento gera a desesperança indicada na SD323 e relacionada à dificuldade de organizar a classe, pela dificuldade de encontrar pessoas dispostas a pensar a escola de outra forma, como relatado na SD324.

O que se apresenta, com isso, é uma classe desunida, como afirmado na SD253. Contudo, nessa mesma sequência, não temos mais uma vez termos como conformação e conservadorismo, mas uma outra questão que se repete em outras inúmeras SDs dessa família, que é a questão do medo. O medo também é apresentado como uma das causas da dificuldade de união e mobilização de classe. A SD256 reforça a questão do medo e também reforça o sentido de que a inscrição do sujeito na Formação Discursiva Conservadora/Conformada vai se dando com o passar do tempo da profissão. “É um medo que vai se gerando” pelas próprias situações que vão se passando, pelas consequências impostas àqueles que se impõe, as retaliações. É o que também se afirma na SD263, com o medo de se impor por saber que algo vai acontecer, algo negativo que se quer evitar.

Diante de tais questões de desunião, conformismo e medo, o sindicato, enquanto instituição de representação da classe, perde sua força. A SD308 e a SD311 relatam a percepção de que o sindicato atua para garantir o mínimo, e num papel bastante corporativo, distante de alguns ideais sindicalistas mais antigos de luta social. A pouca participação se revela também pela pouca aparição desse tópico no discurso dos/das professores/as entrevistados/as. Outros tópicos foram se sobressaindo e tomando a posição de prioridade no momento de questões sobre a gestão e as resistências. Contudo, os/as docentes da pesquisa ainda permanecem sindicalizados, um ponto que se alia a sua posição de resistência ao discurso dominante de conformação. Essa tanto é uma posição minoritária que, como dito na SD284, ser sindicalizado não é algo bem visto pelo discurso dominante na escola, de modo que se posicionar é entendido como ser de oposição, ser oposto aos sentidos que se estabilizam no aparelho ideológico escola.

Por fim, temos na SD323 um relato da dificuldade de organizar a classe e a desesperança que esse processo acarreta. E a SD143 ainda diz que “a gente”, a classe docente, “tem que começar a se valorizar e a se respeitar”. Se é preciso começar a fazer isso, é porque essa auto valorização e esse auto respeito não acontece, pelo menos não com a maioria dos e das docentes. Talvez essa seja uma das razões da dificuldade de organizar a classe, uma vez que para lutar por valorização e respeito é preciso, antes de tudo, se valorizar e se respeitar. A questão que fica é: por que alguns docentes não se valorizam? A SD143 nos dá uma pista ao afirmar que “ninguém tem que nos dizer o que fazer”. Esse dizer implica que há alguém dizendo ao/à professor/a o que fazer, nesse sentido, tirando sua autonomia, negando sua capacidade de auto avaliação e decisão e, com isso, desvalorizando e desrespeitando a própria profissão. Mas quem diz ao/à professor/a o que fazer? Podemos especular que sejam pessoas envolvidas na gestão que, ainda que seja seu trabalho gerir, estejam fazendo isso de um modo que produz uma desvalorização da própria classe docente.

---

### Família Parafrástica: Condições de trabalho

---

#### Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 67

---

SD4: **Não teve uma separação** do teu espaço pessoal do espaço profissional né. (P1)

SD11: Então da minha perspectiva, sim **o trabalho ele se tornou horrível e ele segue horrível**. (P1)

SD19: O trabalho se tornou muito **fragilizado** dentro da pandemia. (P2)

SD36: Então **como é que vai conseguir de fato fazer um planejamento de uma educação crítica e transformadora se** tá simplesmente soterrado por exemplo de burocracia né, de sistema para preencher de nota para lançar, de reunião pedagógica que não leva a lugar nenhum, que tu dificilmente tem uma participação efetiva?! (P1)

SD42: **Enquanto essas questões elas não forem tomadas e pensando em condição de trabalho mesmo**, de turmas com menos alunos, reduzir carga horária, valorização salarial, plano de carreira decente, incentivo a que tu consiga fazer uma pesquisa, porque isso é super importante também, **eu não acho que a gente vai conseguir atingir essa questão de que a educação transforma vidas**. (P1)

SD44: Esse processo de **precarização do trabalho** que tá com praticamente todas as categorias a gente também tá passando por isso né. (P1)

SD71: Então parece que é sempre assim, **uma vigilância que a gente tem que ter**, pra ta mantendo o que a gente tem, pra não perder né, não que a gente esteja correndo atrás de coisas né novas, a gente quer mais coisas.. não, **a gente tá tentando manter o nosso direito de conseguir trabalhar**, de fazer um planejamento... o que eu acho mais absurdo né, de manter assim uma qualidade no nosso trabalho. (P4)

SD86: Então **acabou o espaço privativo da vida da gente**, deixou de existir. (P1)

SD114: **Porque parecia que a gente tava cumprindo uma burocracia, mas não era de acordo com a necessidade da minha aula** que eu tinha que fazer aquelas meets, na verdade eu tinha que preparar uma aula que eu pudesse dar na meet e não uma meet que eu pudesse dar a minha aula, sabe, era o processo inverso. (P5)

SD116: Então teve um momento também muito **invasivo da nossa personalidade**. (P5)

SD123: Eu poderia destacar um ponto positivo, uma coisa, que **ter menos alunos na sala de aula é simplesmente maravilhoso. É outra vida, outra vida**. (P1)

SD124: Então era outra dinâmica de trabalho, tu conseguia conversar e dar atenção e olhar um por um entende, então assim isso foi o que ficou. **Que a sala de aula com menos aluno é qualidade de trabalho**. (P1)

SD130: Então do ensino híbrido **a única coisa foi de ver que salas com menos alunos são muito boas**, mas de melhorar a questão de trabalho assim... não senti. (P1)

SD132: Em primeiro lugar **a gente voltou sem vacina e os alunos sem vacina**, isso eu achei o ó assim. Do ponto de vista de saúde, eu achei muito complicado. (P2)

SD144: A gente conseguia dar muito mais atenção pra cada aluno, entender muito melhor o processo que cada um tava, e daí olha como é ideal a gente ter umas turmas de 10 alunos no máximo né, ou 15 alunos, pra dar aquela atenção. (P4)

SD150: E aquilo era como se o nosso trabalho fosse sempre... não avançava assim né, aquela coisa assim, “tanto faz prof o que vocês né, tivessem fazendo até agora, agora vocês têm essa realidade” aí jogava os alunos novos ali, essa realidade né. (P4)

SD151: Aí pareciam que eram constantes recomeços assim né e aí aquilo que tu tinha planejado já não era mais o adequado né, daí tu tinha que pensar de novo no teu planejamento, ao mesmo tempo teu planejamento tava sendo consumido por outras coisas né, por atender os alunos, e aquilo ia criando demandas e cada vez mais demandas né. (P4)

SD152: Então eram muitas coisas pra serem levadas em consideração assim, **tu não podia pensar como meus amigos da escola particular né**, aí eu tenho minha turma, vou propor isso pra eles e é isso, eu não podia pensar numa turma, **não existia essa coisa de ter uma turma né, tinha várias turmas dentro da mesma**, então é isso. (P4)

SD155: **Aquela hora parece que não passava**, que os alunos nem entre eles conversavam, não tinha recreio, a gente não podia fazer dupla, não podia fazer roda, não podia mexer as classes do lugar, **então era algo assim bem sem vida, bem silencioso, um pouco constrangedor assim**. (P5)

SD157: Então quando acabou a fase de grupos ficou muito melhor de trabalhar. Eram poucos alunos ainda sim, não voltou a turma inteira, tinha no máximo 15 por sala, o que foi perfeito né, inclusive a gente sabe, que a gente vê que **a quantidade de alunos que a gente tem hoje é insalubre, é antipedagógica, é realmente uma questão mercadológica nem um pouco preocupada com a questão pedagógica**. (P5)

SD160: Aí aquilo quebrou totalmente o trabalho que eu vinha desenvolvendo, sabe, porque foram várias vezes assim, faz um negócio, muda, faz um negócio, muda, 2021 foram 300 decretos, mudanças, a gente não conseguia dar uma continuidade sabe. (P5)

SD165: Tinha que ter tido um retorno gradual, aos poucos, um acolhimento e não simplesmente **enfiados ali como ratos numa caixa como a gente foi.** (P5)

SD168: **E cobrança e burocracia e preenche isso e preenche aquilo,** e não tem livro didático e não tem projetor e não tem sala de informática e não tem biblioteca, é tipo **se vira com o que tu tem e segura esses alunos na sala de aula porque a gente precisa dizer que a gente tá aqui, que a gente tá dando aula, que eles estão aprendendo, mas era a última coisa que a gente tava.** (P5)

SD173: Em algum momento né, na escola que a gente tava no espaço escolar, que foi um retorno gradual, eu consegui desenvolver um trabalho, quando acabaram as fases de grupo e antes do retorno obrigatório, foi um momento positivo, e quando eu tava planejando as minhas aulas né, quando eu não tava simplesmente aplicando de outra professora... mas isso foi o que, um mês e meio, dois no máximo. (P5)

SD175: Então, o ensino híbrido teve esse caráter assim bem.. **angustiante** eu diria também, e mais **confuso** do que o ensino remoto porque a gente teve muito mais coisa mudando aí né. (P5)

SD177: Esse retorno foi muito nisso assim né, a gente simplesmente volta de um contexto onde mais de 600 mil pessoas morreram, desemprego cresceu, o salário não vale nada, e aí **tu volta nesse contexto ignorando todas essas condições sabe.** (P1)

SD180: Aluno tá assim saindo pela janela né, professores estão absurdamente balançado emocionalmente com isso, é uma questão de desrespeito, de afronta, de indisciplina, e aí tu tem turmas lotadas de novo, galera que tá realmente com questões emocionais ali que tu sabe tem uns que tão fazendo acompanhamento psicológico, tem gente que não tá fazendo... tu sabe que tem aluno que não vem porque tá trabalhando aí o conselho tutelar bate na casa dele aí é obrigado a voltar mas ele não queria estar ali entendeu porque pra ele não faz sentido ele preferia estar trabalhando sabe, então são dimensões assim que escapam de mais da gente né. (P1)

SD188: Primeiro que daqui pouco vai começar a faltar, já tá faltando professor, vai faltar mais ainda, **não é uma carreira atrativa.** Tu não ganha muito, tudo bem que infelizmente ainda ganha mais do que a maioria, mas é um salário ruim que não dá conta das demandas sabe. Tá aí de novo tem que trabalhar 40, 50 horas para minimamente ter um salário razoável, aí tu tem seila, 300, 500 alunos, então... é **impensável isso, sabe?!** (P1)

SD207: Eu acho que esse ponto a gente tem que rever porque eu prefiro trabalhar de acordo com a lei, por exemplo, pela lei tem que ter professor né, pela lei só pode 25 alunos quando tem aluno especial, tem a lei da metragem que é o número máximo que poderia ter numa turma que nem ali é 28, e é naquela sala que tem 31, então já tem.. né. Então assim, **se não for pra trabalhar de acordo com a lei, eu não quero.** (P3)

SD209: Porque é isso, **a gente não dá conta. A gente não se dá conta.** E se a gente continuar nesse contexto aí de lotar aluno, de não pensar no aluno, essa é a verdade né, não ter uma organização... não vai dar certo. (P3)

SD238: A gente tem que voltar, tem que voltar, tem que voltar, então vamos voltar. **E aí foi isso, voltamos, com as disciplinas todas e segue o baile como se nada tivesse acontecido.** (P2)

SD261: Então assim **o tempo que a gente tem já não é suficiente para dar conta do que a gente tem que dar conta tá.** Eu trabalho 40 horas e eu não sinto que o tempo que eu tenho é suficiente. Tu trabalha de noite, trabalha final de semana, se tu quiser tu tem trabalho para o resto do dia entendeu. (P1)

SD265: Eu acho que existe muita **burocracia**, muita burocratização, pouca preocupação com o aspecto pedagógico, pouca mesmo. (P2)

SD272: A gente não pode começar um ano pandêmico, eu não vou falar pós pandêmico, um ano pandêmico, aglomerando 800 professores no ginásio de uma escola, tá. Isso aí pra mim foi o cúmulo. Porque a gente começou o ano fazendo algo contrário a todas... **parece que a gente viveu o negacionismo científico na prática né. Foi, eu me senti assim, só faltava eles fazerem uma arminha... eu não acreditei quando eu vi aquilo.** Aquela imagem pra mim ficou... **parece que essa é a proposta, entende. Negar tudo que tá acontecendo.** (P3)

SD281: Mas se a gente fala em desrespeito, na outra escola é 5 vezes mais. Eles não tem um pátio, não tem uma refeição adequada, eles não tem biblioteca, não tem acesso a livros, não tem acesso a dicionários. **Eles só têm acesso a, me desculpe, a violência em casa e essa que eles trazem pra escola.** Então essa realidade de violência a gente vai mudar como se a gente só chega lá e grita o tempo todo? Como é que se muda uma realidade de violência com agressão verbal o tempo inteiro? (P3)

SD305: Substituindo, sofrendo assédio moral, tendo que responder processo na prefeitura, vários professores sendo colocados à disposição da escola, direções que não são nem um pouco, como que eu posso dizer...democráticas né, gestões autoritárias, que não valorizam a nossa individualidade, escolas que deveriam ser laicas instituindo oração, religião, então os processos de acolhimento zero assim sabe. (P5)

SD315: Cada vez mais a certeza de que assim, não tem mesmo como tu ser, né, eu ser a professora que eu gostaria, tendo o tanto de turma que eu tenho, o tanto de aluno que eu tenho, o retorno salarial que eu tenho. (P1)

SD325: Eu lamento que do ponto de vista social eu acho que houve talvez um estreitamento maior, a **gente perdeu condições com a pandemia.** (P2)

SD342: **Eu tento não perder a esperança** mas sigo estudando pra um dia fazer um concurso melhor, um concurso a nível universitário, porque **a educação básica não... eu não vejo como um espaço que eu vou conseguir aguentar por muito tempo.** (P5)

SD343: **Não é por culpa dos alunos**, eu gosto dos alunos, eu gosto muito deles, mas eu não consigo me conectar a eles da forma como as coisas estão, principalmente pela quantidade que eu tenho da minha disciplina né que é língua inglesa, eu tenho muitos alunos, e **eu acho isso extremamente problemático e não vejo formas de poder lutar pra melhorar isso.** (P5)

---

Tabela 11 - Família: Condições de trabalho  
Fonte: Autora (2023)

Uma das primeiras questões que aparecem sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 é a falta de separação entre o espaço profissional e o pessoal, como afirmado já na SD4. Essa ideia é confirmada na SD86 e na SD116 com o relato de que acabou o espaço privado da vida dos e das docentes e que foi um momento invasivo. Com isso, temos um/a trabalhador/a que não se desvincula do trabalho. Temos uma condição de trabalho que invade a personalidade, a casa, a família, os horários,

tornando a posição-sujeito trabalhador/a constante. Esse processo parece ter sido mais comum durante o período de ensino remoto, entre 2020 e 2021.

Algumas SDs abordam as condições de trabalho no contexto de ensino híbrido, em 2021, como a SD150, SD151, SD152, SD155 e SD160. Há o relato de um trabalho que, nesse contexto, parecia não avançar, devido aos inúmeros decretos e mudanças que houve nesse período. Com isso, o/a docente enfrentava constantes recomeços, necessidade de reestruturar seu planejamento e, ao mesmo tempo, seu tempo para isso sendo consumido. A SD152 ainda ressalta a diferença entre o contexto da escola pública e da escola particular no que tange ao olhar do/da docente para a turma. A SD considera que, na escola particular, as turmas eram mais homogêneas, então o/a professor/a podia considerar uma direção específica para seu planejamento. Já no ensino público, pela variedade de contextos que compõem seu corpo discente, o/a professor/a tinha “muitas turmas dentro de uma turma”, então seu planejamento precisava ser diferenciado, exigindo muito mais desse/dessa docente. Ao mesmo tempo, conforme a SD155, tínhamos um ambiente com inúmeras restrições em virtude dos cuidados sanitários, mas que limitavam as ações que o/a professor/a estava acostumado a desenvolver, como organizar a turma em roda, ou fazer trabalhos em grupo. A SD155 descreve o ambiente escolar, nesse contexto, como “sem vida, silencioso, constrangedor”. Contudo, ainda nesse período, a SD173 apresenta um docente.....

Um aspecto muito salientado nessa família é a quantidade de alunos por turma. É o caso da SD123, SD124, SD130, SD144 e SD157. Temos, nessas sequências, dizeres de docentes que, no momento do ensino híbrido, em que tinham poucos/as alunos/as em sala de aula, tiveram a experiência e a comprovação de que turmas menores são muito melhores de trabalhar. Inclusive a SD157 afirma que “a quantidade de alunos que a gente tem hoje é insalubre, é antipedagógica, é realmente uma questão mercadológica nem um pouco preocupada com a questão pedagógica”.

Outra questão bastante presente nessa família e que também marca presença nas demais é a burocracia. Como condição de trabalho, a SD114, SD168 e SD265 relatam a grande preocupação da administração com esse fator, que seria inclusive maior do que a preocupação com o aspecto pedagógico. Conforme as SDs, isso talvez se deva pela necessidade, pelo esforço da administração em validar que algo estava sendo feito, que o trabalho estava acontecendo, tendo essa questão da aparência, já observada noutra

família, como prioridade. O resultado disso como condições de trabalho docente é uma burocratização do serviço do/da professor/a e mais uma perda de sentido, quando o importante é “dizer que a gente tá aqui, que a gente tá dando aula, que eles estão aprendendo, mas era a última coisa que a gente tava.”

Ainda, nessa família, temos o relato de algumas condições materiais de trabalho durante a pandemia que consideramos bastante relevantes para pensar que sentidos esse contexto pode suscitar. É o caso da SD180, SD272, SD281 e SD305. A primeira aborda a questão de turmas lotadas, problemas emocionais tanto de docentes quanto de discentes, o desrespeito, falta de sentido da escola para o/a estudante, que são dimensões que afetam o trabalho docente, mas escapam a esse docente algum tipo de solução. A SD305 adiciona a esse contexto a situação do/da docente ter que substituir professores/as que estão faltando no quadro, o assédio moral presente, a falta de gestão democrática, os processos na prefeitura, professores/as que são colocados/as à disposição, a institucionalização de momentos de oração em um espaço que deveria ser laico, criando um ambiente de “acolhimento zero”, que não valorizam a individualidade do/da docente. Acrescido a isso, a SD281 relata uma escola sem pátio, sem biblioteca, sem uma refeição adequada, repleta da violência que os/as estudantes trazem de casa e é reafirmada na escola. Por fim, a SD272 relata o negacionismo sentido pelas ações por parte da mantenedora em um ano pandêmico. Inclusive de, conforme a SD132, de professores/as e estudantes retornarem para a escola sem vacina.

Essa atitude da gestão de parecer ignorar o contexto da pandemia também se faz presente nos dizeres da SD177 e da SD238. Houve um retorno ao ensino presencial retomando os processos escolares do mesmo modo como se fazia antes de 2020, sem considerar, por exemplo, o desemprego, a inflação, a quantidade de mortes durante a pandemia. Então o/a professor/a esteve imerso em um retorno onde teve que voltar a suas atividades “como se nada tivesse acontecido”. A SD165 defende que deveria ter tido um retorno gradual e entende a forma como aconteceu como similar a “enfiar ratos numa caixa”. Nessa metáfora, os sujeitos escolares são ratos e a escola uma caixa. Temos então condições de trabalho em que o/a docente se percebe como um rato, um animal que do ponto de vista social, dos sentidos atribuídos, é um animal sem valor, que causa medo, repulsa, que talvez esteja sendo posto numa caixa justamente para ser tirado de circulação, para que não o vejam onde não é o seu lugar.

Nessa família parafrástica temos, também, alguns adjetivos para o trabalho durante o período de 2020 a 2022. No dizer da SD11, o trabalho se tornou horrível e segue assim. A SD19 inclui que o trabalho também se tornou fragilizado. A SD44 ainda aborda o processo de precarização do trabalho que, conforme, vem acontecendo com todas categorias. No que tange ao trabalho docente no ensino híbrido, a SD175 classifica como angustiante e confuso. Com isso, o trabalho adquire, nessa família parafrástica, sentidos de horrível, precarizado, angustiante e confuso. Tais adjetivos se encontram em uma esfera de negatividade em relação ao trabalho, algo que, conforme a SD325 se acentuou durante a pandemia.

Além disso, algumas sequências parecem fazer uma síntese sobre a carreira docente e suas condições de trabalho. A SD36 aborda uma série de elementos como burocracias, reuniões, notas, que “soterram” o/a professor/professora de modo que o/a próprio docente questiona como, então fazer um planejamento de uma educação crítica e transformadora, que parece ser o desejo de educação do/da docente. As condições de trabalho aparecem como limitadoras do desejo do/da professor/a de direcionar o seu trabalho para o viés crítico e transformador. Nesse sentido, temos condições de trabalho que contribuem para uma educação acrítica e reprodutora. A SD42 confirma essa ideia de que é preciso pensar e mudar as condições de trabalho docente para que se consiga que a educação seja transformadora de vidas. São abordadas algumas condições que precisam de melhora, como menos alunos/as, menos carga-horária, aumento salarial, melhoria do plano de carreira e incentivo à pesquisa. Tais questões como o salário, a quantidade de alunos/as e turmas reaparecem na SD188 avaliando que a carreira docente não é uma carreira atrativa. Ao começar a falar sobre suas condições de trabalho, o/a professor/a da SD faz uma pausa após citar vários elementos que o/a incomodam, como que para respirar e, como alguém que se dá conta da sua situação, diz “é impensável isso, sabe?!” Contudo, esse impensável é a realidade de milhares de docentes no país, incluindo o/a entrevistado/a.

Talvez nesse contexto se encaixa o dizer da SD209, corroborado na SD261, de que “gente não dá conta. A gente não se dá conta.” Esse “a gente” se refere ao corpo docente que, diante de todas essas demandas, não consegue dar conta e isso é dito duas vezes na SD como um modo de reafirmar isso, de inscrever, inconscientemente, essa sequência em formações discursivas críticas ao modo como o trabalho docente se dá. A SD209 ainda afirma que, se as coisas continuarem assim, de não se pensar no/a aluno/a,



não vai dar certo. Podemos entender, então, que o modo como a educação escolar está organizada não pensa no corpo discente. Qual seria a prioridade então? Um sistema de educação com vários/as alunos/as por turma, professores/as com baixos salários, inúmeras turmas, pouco tempo de planejamento, entre outros fatores citados, é um sistema bem mais barato do que um sistema com melhores condições. Será a prioridade, então, se gastar pouco com a educação? O/a docente da SD209 afirma que, enquanto continuar assim, não vai dar certo, mas dar certo o quê? De que perspectiva? É provável que esse/essa docente se alinhe com a formação ideológica que concebe que a educação deveria ser crítica, transformadora, e essa, portanto, não aconteceria, não daria certo nessas condições. Porém, a formação ideológica que orienta os/as responsáveis pelas condições de trabalho docente talvez não seja a mesma. Talvez seja uma formação ideológica que conceba a educação como mercadoria, ou como gasto que precisa ser o mais reduzido possível. Para essa FI, as coisas como estão talvez estejam dando certo, uma vez que a mão de obra docente e a estrutura destinada a esse trabalho está sendo bastante barata.

Nesse contexto, temos o/a docente da SD342 que não vê a educação básica como algo que vai conseguir “aguentar” por muito tempo. A palavra “aguentar” remete a sentidos de suportar, tolerar, ter resistência a algo que seria negativo para a pessoa que precisa aguentar. Esse algo é o trabalho como professor/a na educação básica. Temos, com isso, um/a docente que “tenta” não perder a esperança, mas segue estudando para trabalhar em um contexto com melhores condições. Essa tentativa não tem garantia de sucesso, talvez seja uma esperança, de certo modo, vã, pois, como o/a mesmo/a docente afirma na SD343, ele/ela não vê formas de poder lutar para melhorar. Também nesse sentido, a docente da SD315 afirma que, com as condições de trabalho que possui, não tem como ser a professora que gostaria. Ainda com tais condições precárias, o/a professor/a, conforme a SD71 precisa estar em constante vigilância para não perder mais direitos, mais condições. “A gente tá tentando manter o nosso direito de conseguir trabalhar.” No entanto, a SD207 apresenta que nem sempre a lei é cumprida nas escolas.

---

**Família Parafrástica: Aprendizagem**

---

**Quantidade de Sequências Discursivas (SDs): 18**

---

SD9: Então eu diria que **não houve nenhum impacto positivo de forma alguma né.** (P1)

SD61: Durante a pandemia ali a gente viu qual era o formato das nossas aulas né, aulas... **Eu nunca chamei de aulas né**, eu tava propondo ali pros alunos né, quando eles iam retirar as tarefas na escola, ou quando tinha aqueles sistemas de conseguir acessar à distância, pra mim eram tarefas. Eles pediam, ah elaborem aulas, **aulas eu dou se eu to na escola né**, eu dou a minha aula se eu to na escola, o que eu tô propondo são tarefas. Não gosto nem de chamar de atividade, porque atividade parece uma coisa que é entretenimento né, ah eu vou dar uma atividade ali...**Eu vou dar uma tarefa, vou propor uma tarefa.** (P4)

SD91: Porque **não sabia como eles tavam entendendo, se eles tavam entendendo** e coisa e tal. Então **não tava tendo diagnóstico, não tava conseguindo diagnosticar.** (P2)

SD92: Mas eu acho que a adesão foi baixa, eu consegui contatar poucos deles, então foi muito frustrante, foi um momento de não criar muitas expectativas, porque não adiantava, **eu acho que foi um momento pedagogicamente nulo.** (P2)

SD93: **Não sei se a gente conseguiu constituir relações de aprendizagem, até porque pra mim tem que ter diálogo pra construir relações de aprendizagem.** Então assim, eu não sei como poderia ter sido feito, mas foi muito frustrante a forma como aconteceu. (P2)

SD97: O positivo foi que na minha realidade, do nosso município, **eu estava em uma escola com participação ativa de alunos que tinham acesso aos meios de comunicação digitais.** Então, querendo ou não, de uma forma ou outra, eles foram atingidos. (P3)

SD108: E aí **a gente não podia contar com a aprendizagem né**, como é que a gente vai contar com a aprendizagem se eu **não consigo avaliar o meu aluno, se eu não to lá com ele né.** (P4)

SD109: **Não tem como dizer que a gente conseguiu né**, com que eles aprendessem. (P4)

SD142: **Então tudo que aconteceu naquele ano não foi nada além de exclusão na verdade.** Porque a gente pegou só alguns que poderiam participar daquelas duas partes e excluiu todo o resto. E **eu recém estava me consolidando como professor** antes da pandemia né e recém estava **começando a aprender a atingir cada um deles separadamente** e aí depois **eu voltei a ser o que eu era antes.** (P3)

SD233: Acho que foi ruim, em termos gerais. Acho que foi um momento assim de... **de muita dificuldade pedagógica, de muita dificuldade de aprendizagem.** (P2)

SD264: **O que a gente menos faz é se preocupar com a aprendizagem, primeiro é com a burocracia, depois é com a aprendizagem dos alunos, se der tempo.** Primeiro é o Betha, depois é eu não sei o quê, depois da reunião não sei do quê, aí depois você vai pensar nos seus alunos. (P1)

SD271: Então o Google adorou a pandemia, porque todas as redes de ensino usaram o Google e de uma forma tosca porque agora nenhum aluno usa sua senha institucional, seu email institucional. **Então a gente não conseguiu letrar eles né, produzir esse letramento digital** pro uso do email institucional. (P2)

---

Tabela 12 - Família: Aprendizagem  
Fonte: Autora (2023)

A aprendizagem é, em suma, a razão de ser do trabalho do/da professor/professora. Assim, nossa última família parafrástica aborda de que modo os processos de aprendizagem foram significados durante o período de 2020 a 2022,

sintetizando uma própria avaliação do trabalho desenvolvido em alguma parte desse período ou em todo ele. A SD9, uma das primeiras produzidas, ao comentar sobre o ensino na pandemia, já fornece sua avaliação categórica “nenhum impacto positivo de forma alguma”. Contudo, ela não nega que a educação teve um impacto, mas sim que não teve nenhum positivo. Será que poderíamos dizer que tiveram impactos negativos?

A SD142 nos dá pista de um impacto negativo que teria sido o processo de exclusão dos e das estudantes que não conseguiam se envolver nas aulas no formato que elas eram oferecidas. Ainda, ela nos traz um outro impacto negativo, no/na professor/a. Temos um retrocesso na própria formação, concepção enquanto docente, no momento em que é afirmado “eu voltei a ser o que eu era antes”. Mas o que era esse antes? O professor em questão, revela na SD que recém estava se consolidando professor, então se ele voltou a ser o que era, ele retornou para uma condição de não se identificar como sujeito professor. E o que seria esse sujeito professor? A SD também nos responde que seria aquele que atinge cada um dos alunos separadamente, na sua individualidade. Ou seja, temos presente nesse dizer, o sentido de que a forma com que a educação escolar se deu durante a pandemia não foi uma forma que levou em consideração a individualidade, mas sim um modo homogêneo de educação que, desse modo, produziu exclusão que retrocedeu a própria concepção de trabalho docente.

Esse distanciamento entre o que o/a docente pensa ser uma aula e o que foi realizado durante o período em questão, também aparece na SD61, no qual o/a professor/a inclusive se recusa a nomear o que estava sendo proposto de “aula”. É como se estivesse sendo criada uma relação decrescente entre os termos aula e tarefa, sendo o processo educativo durante o ensino remoto caracterizado com o último, tarefa. Segundo a SD, aula é dada quando o/a professor/a está na escola. A repetição desses termos também nos indica o quanto o/a sujeito produtor/a desse dizer se esforça em marcar essa questão no seu discurso, como quem quer fixar um outro significante para o que estava sendo realizado e, com isso, se inscrever em outra formação discursiva que é diferente do que “eles pediam”, diferente daqueles que pediam para serem elaboradas aulas ignorando o fato que não teriam como serem elaboradas aulas propriamente ditas nas condições do momento. Quem, então, seria esse eles inscritos em outra FD? Muito provavelmente a equipe diretiva que orientava os/as professores/as em seu trabalho. Temos então, posições sujeito, gestão e professor/a, inscritos em FD diferentes, que significam o acontecimento, a realidade de formas diferentes.

Podemos observar, ainda, que a questão da aprendizagem vem muito atrelada à palavra “não”. Enfocando, principalmente, o que não foi conseguido, como por exemplo na SD91 que relata que o/a professor/a não sabia se eles, alunos e alunas, estavam entendendo, que o/a professor/a não conseguia ter esse diagnóstico, algo que se repete na SD108, ao tratar da impossibilidade de avaliação, de estar com o/a estudante. Desse modo, vai se criando um sentido de falta, de questões que parecem ser importantes para os e as docentes, mas que não foram obtidas durante o período questionado. A SD108 ainda afirma que “não tinha como contar com a aprendizagem”, o que é reforçado, por sua vez, na SD93 e na SD109, afirmando que “não tem como dizer que a gente conseguiu com que eles aprendessem”, ou então que o/a docente entrevistado/a não sabe se foi possível conseguir construir relações de aprendizagem. É de se questionar os sentidos que esse excesso de “não” mobiliza. O não é um advérbio de negação, de recusa, ou seja, um não implica um sim a se opor. Desse modo, afirmar que “não tem como dizer que a gente conseguiu com que eles aprendessem” é também abrir uma brecha para afirmar que tem gente que quer dizer que “a gente conseguiu com que eles aprendessem”, que existem possibilidades discursivas que produzem o sentido afirmativo para as proposições das SDs trazidas, possibilidades as quais os e as docentes entrevistados/as, conscientemente ou não, se colocam na posição de recusa.

A SD92 e a SD233 corroboram para criar esse sentido de que a aprendizagem durante o período da pandemia foi bastante afetada. A SD233 nos diz que foi um período de muita dificuldade pedagógica e de aprendizagem. A dificuldade pedagógica implica dizer que o/a próprio docente teve dificuldade em articular seu trabalho nessa conjuntura, a própria relação ensino-aprendizagem foi comprometida dialeticamente. Ou seja, não foi apenas o/a aluno/a que não aprendeu, como único a “falhar”, mas o próprio processo pedagógico se deu com muita dificuldade diante das imposições do momento. A SD92 contribui com o dizer de que foi “um momento pedagogicamente nulo”.

Já a SD264 aborda a questão de quais são as prioridades do sistema municipal de educação e, afirma, que não é a aprendizagem. Mais, ela afirma que o que os/as docentes menos fazem é se preocupar com a aprendizagem. Essa afirmação já cria uma contra-expectativa, uma vez que se espera que a principal preocupação da educação seja com a aprendizagem dos e das estudantes. Contudo, a burocracia é colocada em primeiro lugar e, “se der tempo”, a aprendizagem. O/a docente fala em tom de crítica,

como se não fosse ele/ela que escolhesse fazer assim. Parece então haver um direcionamento de instâncias superiores para que a burocracia seja cumprida e que isso toma grande parte do tempo do/da docente, sobrando poucos momentos para pensar nas relações de ensino-aprendizagem. Podemos especular algumas soluções para esse problema, como a redução dessa burocracia ou a ampliação do tempo de hora-atividade do/da docente.

A SD271 e a SD97 trazem, por fim, o aspecto da tecnologia nas relações de aprendizagem no período de 2020 a 2022. Contudo, parecem tratar a partir de um olhar ou de realidades diferentes. O/a docente da SD97 conta que estava em uma realidade, uma escola, em que o corpo docente possuía acesso aos meios de comunicação digitais e que, portanto, de alguma forma eles foram atingidos. Já o/a docente da SD271 parece não ter estado numa escola com essas condições, em que os/as alunos/as não adquiriram o costume de usar o email institucional. No entanto, na SD271 não temos a culpabilização desse/dessa estudante, mas da própria forma como o uso da tecnologia foi utilizado pela escola, de modo que não foi possível realizar o letramento digital desses/dessas estudantes, letramento esse que, ao que parece, os e as estudantes da escola do/da docente da SD97 já possuíam. Essas diferentes realidades dentro de um próprio município, também contribui para o sentido de exclusão relatado na SD142.

## 6.2 DO OBJETO DISCURSIVO PARA O PROCESSO DISCURSIVO

Na seção anterior, onde realizamos a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, algumas referências às formações discursivas e ideológicas já foram sendo realizadas. No momento de contato com as SDs, alguns elementos do processo discursivo já foram aparecendo e não hesitamos em fazer menção já na seção anterior. Nessa parte, contudo, iremos aprofundar algumas pontuações e trazer outras relações discursivas que a análise do todo das famílias parafrásticas nos permitiu realizar.

De início, gostaríamos de chamar atenção para a relação das questões que foram feitas para os/as entrevistados/as e as temáticas que originaram as famílias parafrásticas. Algumas famílias representam essencialmente respostas à questões, como a família “aprendizagem” e a “ser professor/a”. No entanto, outras famílias se organizaram no entre meio das questões, sem que houvesse tido referência explícita a suas temáticas. É o caso da “o governo” e “adoecimento”. Tal fato já é um indício das temáticas que

dominam as formações discursivas em que o sujeito se produz e significa a sua realidade. Quando se aborda o trabalho docente durante a pandemia, sobressaltam, por exemplo, significantes relativos a adoecimento, falta de suporte e autoritarismo. São temas que se relacionam na memória discursiva dos/das docentes, de modo que as questões acabam por trazer essas temáticas em suas diferentes formas de paráfrase.

A quantidade de sequências discursivas que compõem cada família também é relevante de ser observada. Vejamos o gráfico abaixo:

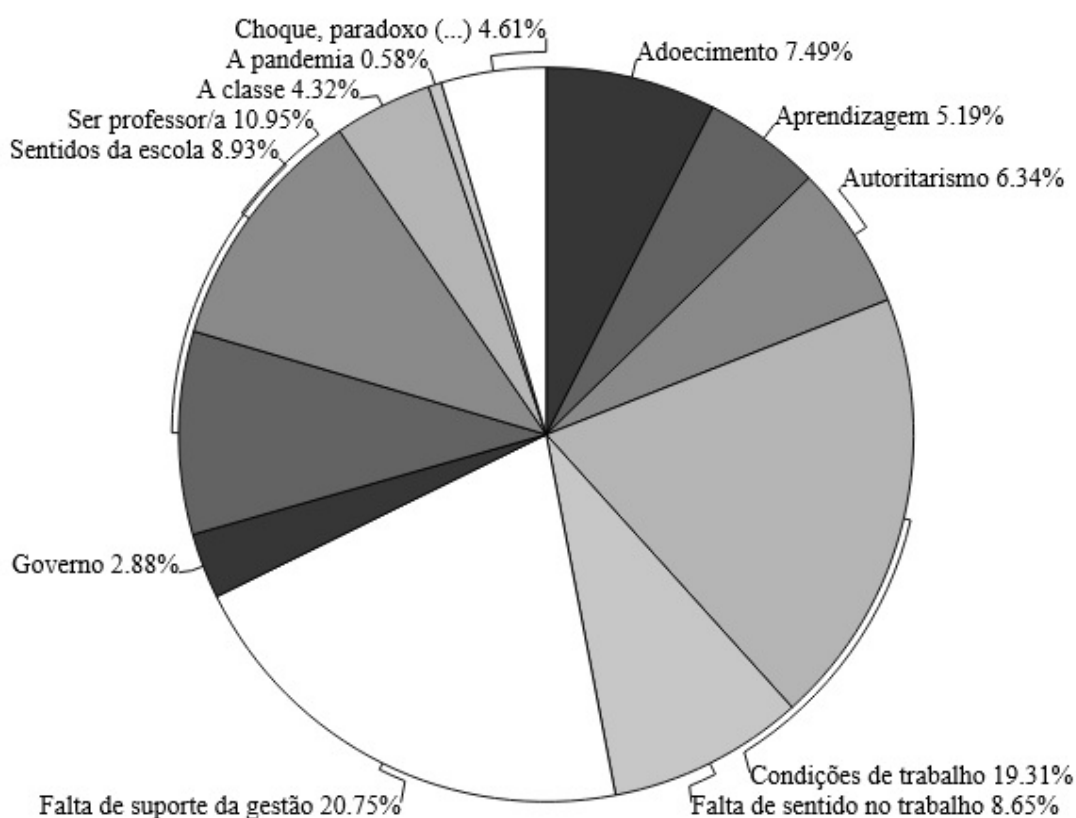


Figura 5 - Gráfico das famílias parafrásticas  
Fonte: Autora (2023)

A temática que se sobressai nos dizeres dos/das docentes entrevistados/as é a falta de suporte da gestão. Já percebemos, então, a movimentação discursiva da falta. Falta essa que pode se manifestar em vários aspectos, como em orientações, condições materiais ou acolhimento. Essa ideia de falta é ampliada pela própria família “falta de sentido no trabalho” que é a quinta maior. Parece haver, então, um sentido dominante de

falta que esses dizeres manifestam. Uma falta, é um sentimento de quebra de expectativa, de não receber aquilo que se gostaria e/ou precisaria. Esses dizeres se organizam em uma produção de sentidos entre o que não houve, o que não aconteceu, durante a educação na pandemia na rede municipal de pesquisa. Entre o que o/a profissional esperava ter para realizar o seu trabalho, mas que não ocorreu. Retomaremos essa questão mais a frente.

Podemos perceber que esses/essas docentes constroem e atribuem os sentidos de omissa e autoritária para a gestão municipal de educação do período de 2020 a 2022. Para elaborarem esse tipo de dizer, é provável que estejam inscritos/as em uma formação discursiva (FD) que valoriza a gestão democrática e acredita nos deveres que a instituição pública deve fornecer para seus/suas trabalhadores/as e para a sociedade. No entanto, no interdiscurso de leis e normativas, a gestão democrática é hegemônica nas suas diretrizes. Parece haver, então, uma contradição entre o discurso jurídico e o que se observa na prática escolar.

A segunda maior família parafrástica aborda as condições de trabalho na educação municipal entre 2020 e 2022 e os efeitos de sentido que produz é que as condições não foram boas, tendo como consequência os próprios relatos que formam a família “adoecimento”. A família “aprendizagem” também não corrobora para acreditarmos que relações de aprendizagem se constituíram durante o mesmo período. Juntamente nesse olhar negativo, os e as docentes se inscrevem numa formação ideológica que considera a atuação governamental durante a pandemia como muito ruim. São alguns sentidos que se alicerçam criando um efeito negativo em relação à memória desse período.

Pensem então, na formação ideológica que organiza esses discursos. A própria avaliação bastante negativa da atuação governamental a nível federal já demonstra uma posição ideológica bem marcada. Diante das condições de produção desses discursos já expostas em capítulo anterior, o então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, representou uma ala de extrema-direita, a qual os/as docentes entrevistados/as não se identificam. Por certo, não se pode estabelecer que todos/as docentes tenham essa mesma posição. Mas entre os/as que entrevistamos, é unânime essa rejeição da construção ideológica da extrema-direita.

Além disso, o fato de estarem articulados em sindicatos, mesmo que não seja algo determinante, produz um sentido, pela própria história de formação desses aparelhos, de um local de luta da classe trabalhadora, dando mais um indício de esses/essas docentes da pesquisa estarem inscritos em uma formação ideológica à esquerda. Ainda, referências a nomes como Paulo Freire, as questões que são feitas à instituição escola, o apelo pela democracia, a referência a movimentos sociais e às condições de vida da população, também demarcam sujeitos que falam a partir de uma formação ideológica de esquerda e que movimentam sua memória discursiva em seu interdiscurso a partir dessa posição. É, portanto, desse lugar que se constroem e se organizam as formações discursivas movimentadas no discursos desses/dessas docentes.

Para pensar nessas regionalizações de formações ideológicas, as FDs, apresentamos abaixo uma tabela comparativa entre formações discursivas antagônicas em relação às temáticas que surgem nos dizeres dos/das professores/as. Trataremos, a seguir, sobre como os sentidos se movem entre esses pólos.

FD - Houve aprendizagem na pandemia	FD - Não há como dizer que houve aprendizagem na pandemia
FD - Ser do sindicato é ser de oposição	FD - Ser do sindicato é buscar melhorias
FD - A atuação governamental na pandemia foi boa	FD - A atuação governamental na pandemia foi muito ruim
FD - As condições de trabalho foram boas durante a pandemia	FD - As condições de trabalho foram ruins durante a pandemia
FD - A gestão municipal de educação é democrática	FD - A gestão municipal de educação é autoritária
FD - Postura conservadora de docência	FD - Postura que almeja a transformação

Tabela 13 - Quadro comparativo de FDs  
Fonte: Autora (2023)

É preciso dizer, antes de tudo, que a tabela acima estabelece um esforço para tornar mais visível a distinção entre os discursos, contudo, as fronteiras não se encontram necessariamente divididas entre dois polos, entre algo bom e ruim. Temos uma simplificação de uma rede de sequências discursivas que terminam por constituir determinada formação discursiva a partir de uma posição inscrita em uma formação ideológica. Além disso, o sujeito que em certo aspecto produz um enunciado que está na



direita da tabela comparativa pode, considerando outra temática, instanciar seu discurso com um sentido que está à esquerda. Isso se deve pela fluidez das posições-sujeito e a contradição constitutiva de todo discurso.

A própria família “choque, paradoxo, incerteza, questionamento e frustração” demonstra justamente a heterogeneidade de uma formação discursiva, em que o sujeito se desloca e se estabelece em relação de conflito. Os antagonismos entre as FDs ficam mais evidentes em alguns momentos, enquanto em outros necessitam de uma negociação de sentidos. Por exemplo, os/as entrevistados/as são unânimes em seus dizeres contra o governo e em suas denúncias de autoritarismo da gestão, no entanto, os dizeres que abordam o ser professor/a ou os sentidos da escola já deslizam para significações mais incertas, modalizadas, que ponderam, criticam, mas também se reconhecem e se identificam de certo modo com os discursos que poderiam ser seus antagonistas. Lembremos, então, que “as fronteiras de uma formação discursiva são suficientemente porosas para permitirem que saberes oriundos de outras formações discursivas aí se façam presentes” (INDURSKY, 2008, p. 16). Além disso, uma FD só existe em relação a outras, nas quais pode criar uma relação de aliança ou oposição.

Podemos dizer, contudo, que os e as docentes entrevistados/as se alinham predominantemente com as formações discursivas que estão à direita da tabela. Porém, esse é um processo não só de identificação, mas também de contra-identificação, onde alguns sentidos da FD são questionados. Por exemplo, os/as docentes criticam a visão conservadora de docência, mas a própria ideia de transformação também é repensada e questionada. Para entender esse processo, necessitamos, então, refletir mais uma vez sobre a categoria sujeito para a AD.

O sujeito, como já dito, não é dono e fonte de seu dizer. Ele é composto pelas diferentes formações discursivas em que se inscreve e que formam sua memória discursiva. Além disso, esse sujeito é histórico e ideológico. Está imerso em um mundo permeado pelas contradições de classe que não acontecem apenas no nível consciente, mas também pelo inconsciente. É nessa relação entre linguagem, inconsciente e ideologia que esse sujeito se move pelas posições-sujeito que pode ocupar em relação ao discurso. “Ele é um sujeito dividido em relação a si mesmo, por conseguinte, heterogêneo e disperso em relação aos saberes da FD em que se inscreve e em relação aos sentidos que mobiliza, de que se apropria e que produz” (INDURSKY, 2008, p. 25)

Nessa dispersão dos sujeitos produtores dos dizeres aqui analisados, buscamos alguns dos sentidos materializados nesses dizeres sobre o trabalho docente nos anos de 2020, 2021 e 2022 no município onde trabalham esses sujeitos. A partir do trajeto teórico-metodológico que traçamos com base na Análise do Discurso materialista, passando pela superfície linguística até o objeto discursivo e, então, chegando ao processo discursivo, pudemos estabelecer uma **Formação Discursiva de Falta**. Essa falta se refere a diferentes questões, tais como: falta de atuação governamental para promoção da saúde durante a pandemia, falta de condições de trabalho adequadas, falta de mecanismos democráticos nas escolas, falta de suporte da gestão para a realização do trabalho docente, falta de sentido nas ações promovidas pela instituição escola, falta de acolhimento para cuidado à saúde, falta de entendimento do que é o trabalho do/da professor/a, falta de união da classe e falta de relações de aprendizagem desse período.

Portanto, as significações sobre o trabalho docente nesse período estão permeadas pelo que deixou de acontecer. Podemos questionar, então, se deixou de acontecer apenas nesses anos, se vem deixando de ocorrer, como algo progressivo, ou se alguma vez já houve aquilo do que os/as professores/as sentem falta. Talvez, alguns desses elementos ausentes tenham se perdido durante a pandemia, outros talvez estejam cada vez mais rarefeitos e outros talvez nunca tenham acontecido plenamente. Por certo, uma tentativa plena de resposta para essa questão abre brecha para uma nova pesquisa, com uma outra trajetória a ser percorrida. Nos limitamos apenas a especular que, quem sabe, as relações de aprendizagem tenham intensificado sua falta durante esses 3 anos, que é provável que as condições de trabalho adequadas estejam cada vez mais em falta dada a precarização de diferentes setores no estágio capitalista em que está nossa sociedade e, ainda, que seja possível que nunca tenhamos de fato experimentado a democracia de forma hegemônica no que se refere à organização escolar.

Além disso, o significativo trabalho aparece adjetivado com sentidos negativos de precarizado, horrível, angustiante e confuso. Tais questões reforçam o sentido de alienação em que o trabalho não realiza sua função ontológica de humanização. Ao contrário, temos um processo de perda de autonomia, perda de sentido, produção de angústia e adoecimento do/da trabalhador/a. O trabalho docente durante a pandemia, portanto, não parece estar desvinculado de toda uma condição historicamente reservada para a classe trabalhadora. Talvez a pandemia tenha tornado esse processo mais evidente, mas não o suficiente para produzir rupturas estruturais. Os/as docentes

entrevistados/as demonstram possuir conhecimento das dinâmicas de precarização do seu trabalho e se constituem como sujeitos nesse processo de querer mudanças e não ver possibilidades, em um contínuo conflito entre ter esperança e frustração, indignação e vontade, revolta e aceitação.

A seguir apresentamos uma nuvem de palavras elaborada para melhor visualização dos sentidos atribuídos ao trabalho docente durante o período de 2020 a 2022 pelos docentes entrevistados/as:



Figura 6 - Nuvem de palavras  
Fonte: Autora (2023)

As palavras que formam a cadeia simbólica de significação do trabalho docente são fortes e negativas. Retomamos, então, que são palavras trazidas por docentes que se inscrevem em uma formação ideológica de esquerda que não representa a formação ideológica da classe dominante. Portanto, nosso argumento é que esses sentidos podem ser movimentados não só em relação ao trabalho docente, mas à própria configuração do trabalho na sociedade capitalista, a saber, um trabalho forçado e alienado. Os efeitos de sentido que essas palavras produzem nesse contexto remetem à uma formação discursiva da classe trabalhadora que tem consciência da sua exploração. São sentidos dotados de uma historicidade, que dialogam com a própria condição dessa classe. Se o significante “trabalho docente” estivesse sendo significado a partir de uma posição ideológica inscrita em uma formação discursiva da classe dominante, provavelmente teríamos palavras que mascarassem a condição precarizada em que se encontra o/a

trabalhador/a docente, assim como os/as demais trabalhadores/as que vivem de seu trabalho. Talvez surgissem palavras como: amor, missão, autorrealização, reinvenção, criatividade, resiliência, entre outras. Mas não são esses os sentidos movimentados pelos/as entrevistados/as.

Portanto, os sentidos atribuídos ao trabalho docente durante o período pandêmico de 2020 a 2022 por docentes sindicalizados/as de um município do Rio Grande do Sul que participaram da pesquisa possuem como FD de referência a que chamaremos de **Formação Discursiva da Classe Trabalhadora**. Essa FD movimenta saberes de reivindicação, de luta, de denúncia, de classe. Formação discursiva esta que é antagônica à formação discursiva e ideológica da classe dominante. Desse modo, mesmo com a singularidade das condições de produção desses discursos que envolve uma pandemia, algo que afetou profundamente as dinâmicas do próprio capital, o interdiscurso presente nas significações do trabalho docente nesse período remetem à ampla história de opressão da classe trabalhadora expressa na sua principal formação discursiva.

Com isso, percebemos como o trabalho docente durante a pandemia é significado pelos/as docentes entrevistados/as. Ao se identificarem com uma formação ideológica de esquerda, esses sujeitos movimentam saberes do que denominamos de Formação Discursiva da Classe Trabalhadora, como sua FD de referência, para produzir sentidos sobre seu trabalho. Ainda, no que concerne especificamente ao trabalho docente durante a pandemia, percebemos a intersecção de uma Formação Discursiva de Falta, do que os/as profissionais esperavam que tivesse, mas que não ocorreu. Nesse processo, o trabalho docente nos anos de 2020, 2021 e 2022, adquire sentidos negativos de denúncia, de ausência, de alienação. Juntamente com a FD de referência, a FD de falta tensiona as condições e instrumentos próprios do trabalho docente e avalia a precariedade desses elementos no período que a pesquisa compreende. Abaixo apresentamos um esquema desse funcionamento discursivo:

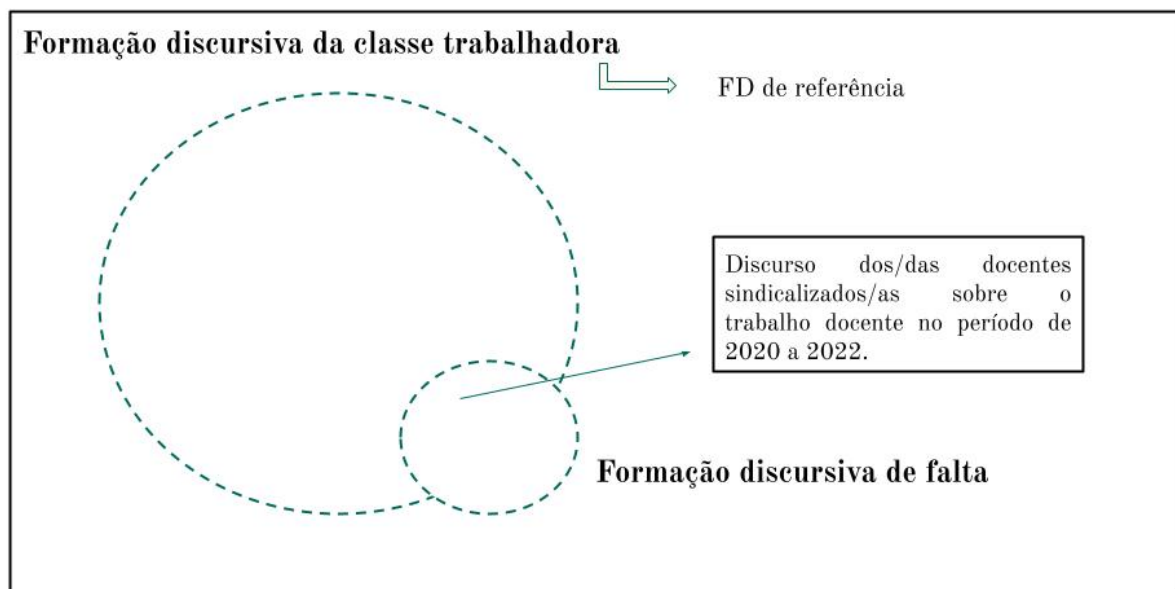


Figura 7 - Esquema de funcionamento discursivo  
Fonte: Autora (2023)

Esse processo discursivo nos propõe pensar que as condições que o/a trabalhador/a esteve em volta durante a pandemia seguiram as regras do capital. O trabalho segue envolvido nos processos de alienação há muitos denunciados por Marx. Ainda, percebemos que os discursos que circularam de que a pandemia nos convocaria a pensar em outra civilização, não correspondem à realidade vivida pela classe-que vive-do-trabalho. Portanto, afirmamos conjuntamente que “a pandemia só nos convocará a pensar em outra civilização na medida em que formos concebendo a atual civilização como uma forma de barbárie.” (SANTOS, 2021, p. 242).<sup>23</sup>

Ainda, como forma de encerramento deste capítulo de análise, reiteramos os dizeres de Orlandi, de que,

uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do *corpus*, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes. (ORLANDI, 2020, p. 62)

<sup>23</sup> Fazemos as devidas ressalvas ao pesquisador Boaventura de Sousa Santos que está respondendo contra denúncias de assédio a alunas, inclusive uma brasileira. Também aproveitamos para fazer as ressalvas à Louis Althusser que assassinou sua esposa. Mesmo com suas importantes contribuições teóricas, não podemos apagar o machismo que perdura no mundo em que vivemos. Caso tenhamos citado algum outro pesquisador com denúncias de crime contra a mulher que não tenhamos conhecimento, aproveitamos para afirmar que repudiamos esse tipo de comportamento que não deve ser acobertado.

Com isso, não esgotamos as possibilidades de análise das produções de sentido sobre o trabalho docente durante o período pandêmico. Produzimos, nesse exercício, um gesto. Pelo dispositivo analítico que elaboramos, percebemos alguns sentidos. Além disso, uma pesquisa de mestrado impõe seu tempo de conclusão. Gostaríamos de aprofundar ainda mais as análises, percebendo as posições-sujeito, os enunciados divididos, entre outros elementos. A grande extensão do *corpus* também constituiu um empecilho para que mais elementos pudessem ser percebidos nesse texto. Contudo, pretendemos nos debruçar em cada família parafrástica para a produção de artigos que serão como satélites para esta dissertação. Não conseguimos fazer um recorte maior do *corpus* por compreender a importância de todos elementos trazidos pelos/as docentes. Com o devido respeito e compromisso com esses sujeitos, buscamos abarcar a maior quantidade de saberes que mobilizaram em seu discurso. Uma opção político-metodológica.

Ainda, se talvez nosso universo não fosse o sindical, se fizéssemos a pesquisa em outro município, se outros/as docentes tivessem manifestado interesse em participar, se as perguntas tivessem sido outras, se os procedimentos usados mudassem ou se fosse outro/a analista fazendo esse trabalho, talvez tivéssemos sentidos diferentes. Isso se deve pelo fato de que a Análise do Discurso não busca encontrar o sentido preso às palavras, como se buscássemos o único sentido possível para “trabalho docente”. É justamente nas variantes histórico-ideológicas que trabalhamos e o que faz com que cada análise seja singular e com que essa própria pesquisa, como texto, como objeto discursivo que é, seja em parte estrutura, em parte acontecimento.

## **7) CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, almejamos estudar o trabalho docente durante o período mais afetado pela pandemia da Covid-19, anos de 2020, 2021 e 2022. A influência da pandemia foi tamanha que reconfigurou todo o modo de organização da educação institucionalizada no Brasil e no mundo. Diante da impossibilidade de estudar seu impacto em todos os lugares, optamos pelo município de trabalho da pesquisadora, local onde o produto educacional derivado da pesquisa será aplicado.

Embasados por um viés materialista de discurso e por uma concepção marxista de trabalho, decidimos buscar alguns sentidos do trabalho docente durante esse período nos dizeres de docentes sindicalizados de um município do Rio Grande do Sul. Após uma construção teórica sobre Análise do Discurso, elementos do universo docente (escola, docência, trabalho docente, sindicalismo docente) e da delimitação das condições de produção dos discursos (a pandemia e a educação nesse período), buscamos produzir nosso corpus de análise. Por meio de entrevista semi-estruturada com 5 docentes, incluindo a pesquisadora, desenvolvemos nossa análise a partir do trabalho com famílias parafrásticas e as formações discursivas em que se inserem.

Pudemos perceber como FD de referência a Formação Discursiva de Classe Trabalhadora que, juntamente da Formação Discursiva de Falta, produz sentidos para o trabalho docente no tempo e espaço que a presente pesquisa compreende. O trabalho docente assume, com isso, nesse tempo-espaço, sentidos negativos de precarizado, horrível, angustiante e confuso. Tais questões reforçam o sentido de alienação em que o trabalho não realiza sua função ontológica de humanização.

Contudo, quando pensamos nesse cenário, também nos vem a questão de quais as diferenças entre o trabalho docente nesse período e em outros momentos, pré e/ou pós pandemia. Mais do que isso, quais as diferenças entre os sentidos dados ao trabalho docente pelos/as próprios/as docentes. As falas dos/das docentes entrevistados/as nos dão algumas pistas de que, talvez, os sentidos tenham se mantido os mesmos, apenas, quem sabe, mais evidentes. Esta pesquisa abre, portanto, outros questionamentos para pesquisas futuras. Além disso, reiteramos que as possibilidades de análises de nosso *corpus* experimental não se esgotam nesse texto. O próprio tempo de duração de um curso de mestrado nos impõe alguns limites para o fim da escrita. Por isso, pretendemos, a partir e juntamente com o exposto aqui, produzir artigos em que possamos expandir a análise de cada família parafrástica separadamente ou em articulação com outras.

Com o propósito de fechamento, gostaríamos de dizer que a precarização do trabalho na sociedade capitalista produz seus sentidos. Seja em relação ao trabalho docente ou a qualquer outra atividade remunerada da “classe-que-vive-do-trabalho”, a ideologia da classe dominante produz atua de forma hegemônica ao longo da história. Esta pesquisa se insere, portanto, como discurso de combate, produzida por e voltada para a luta da classe trabalhadora.

## 8) PENSAR DOCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE ENCONTROS

Neste capítulo, apresentamos o produto educacional pensado a partir da trajetória de pesquisa. Iniciamos apresentando a proposta, seguida de seu embasamento teórico e da sua organização metodológica. Por fim, fazemos um relato do encontro já desenvolvido e uma avaliação das suas potencialidades.

### 8.1 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Ainda que a pesquisa apresentada nasça da práxis, é tarefa árdua pensar em um produto educacional que, em alguma medida, dê conta do que foi discutido sobre trabalho docente a partir dos dizeres de professores e professoras. Nossa pesquisa trabalha com discursos, nas produções e movimentos de sentidos. Com isso, nosso produto não se encaixaria em algo concreto como um livro ou um material didático. Ele necessita estar envolvido nos processos de significação dos e das docentes de uma forma menos estática.

No ponto de vista das relações de trabalho que nos são expostas durante a pesquisa, entendemos que, para acabar de fato com a relação de trabalho explorado, somente acabando com o sistema capitalista e construindo o socialismo. Portanto, nosso produto não possui o poder de mudar direta e completamente as condições de trabalho que afetam o/a trabalhador/a docente. Além disso, as lutas que se travam nessa perspectiva já possuem um agente, a classe organizada em sindicatos. Nesse embate sobre o que, então, poderíamos propor em diálogo com o desenvolvido na pesquisa, algumas sequências discursivas se sobressaem e nos apontam uma direção. São dizeres que se entrecruzam e significam de alguma forma uma lacuna que está ao nosso alcance tentar preencher.

A SD133, produzida pelo/a professor/a 2, por exemplo, relata: “A gente vem há muito tempo deixando de fazer uma discussão, (...) que é quais são os sentidos da escola mesmo, de tentar romper com uma visão tão estreita de escola.” Nesse atravessamento, temos a SD339, produzida pelo/a professor/a 4, nos diz: “Professor também precisa de



acolhimento, acho que é isso.” Nesse espaço entre acolhimento e problematização de conceitos caros ao campo educacional, como os sentidos de escola, de educação, de docência, entre outros, uma brecha de atuação nos pareceu possível de articular como proposta de produto educacional.

No que se refere aos processos dolorosos que surgem no universo de trabalho do professor e da professora, optamos por trabalhar nesse espaço de acolhimento, de partilha, de escuta, de solidariedade. Contudo, é preciso dizer que o que propomos se difere de um espaço de escuta clínica, de mediação psicológica. Também se difere do próprio sindicato. A atuação do mesmo, ao menos no município em que trabalhamos, se restringe a atividades administrativas e jurídicas em defesa dos interesses da categoria. As assembleias acontecem com pouca frequência e não tem o viés de escuta de situações particulares, mas de repasses de informações referentes à categoria como um todo.

Os encontros que propomos também se diferem de formações, no sentido tradicional do termo. Consideramos que não temos nada a oferecer que forme os e as participantes. Nosso objetivo é criar um espaço até então inexistente em que docentes se sintam à vontade, que possam trocar informações, sentimentos, experiências, produzindo sentidos no coletivo sobre o trabalho docente que os/as afeta e, quem sabe, propor ações, sempre no coletivo, para isso.

Pretendemos oportunizar esses momentos para que o/a docente se sinta acolhido/a, se sinta ouvido/a, representado/a e consiga se identificar (ou não) entre seus pares. Tensões, conflitos, embates sobre formas de perceber o trabalho docente também são importantes para que novos sentidos sejam produzidos para docência, para educação, para escola, e para todos atravessamentos que esse universo possa abarcar. Nesse ponto se configura então a necessidade de questionar concepções de certo modo cristalizadas, seja pelo discurso dominante ou pela prática institucional que nos subjetiva. Os encontros são pensados, então, como momentos de reflexão sobre a prática por vezes tão corrida em sala de aula. Como momento de práxis, ação-reflexão-ação, para que, talvez, algo possa ser melhorado no cotidiano do trabalho docente no município de pesquisa.

## 8.2 EMBASAMENTO TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Apresentamos nosso embasamento teórico na mesma seção da organização metodológica por entender que teoria e método, ou, teoria e prática, andam juntos. Não retomaremos aqui a reflexão teórica da AD, por ela já estar densamente presente em todo decorrer deste trabalho, mas é evidente que não abandonamos os pressupostos discursivos no momento da organização do produto educacional. Exemplo disso é que nossa proposta se articula principalmente pela palavra, pelo encontro, pela conversa, pela troca, pelo tensionamento de ditos e não-ditos em relação à educação. Trazemos, portanto, uma breve explicação de um segundo referencial que se atravessa neste momento de maior interlocução da pesquisa com a realidade docente, um referencial que tem permeado a constituição como sujeito da própria pesquisadora, que é o referencial freireano.

Para organizar esses encontros, nos inspiramos em Paulo Freire e na metodologia dos Círculos de Cultura. A propagação dos chamados Círculos de Cultura acontece a partir de Paulo Freire e do grande movimento de alfabetização e educação popular que aconteceu no Brasil nos anos 60. Mesmo com o posterior golpe civil-militar que perseguiu Freire e deu fim às suas atividades, a metodologia dos Círculos de Cultura seguiu se desenvolvendo e se ressignificando para outros contextos que não só a alfabetização de adultos. Tratemos, então, alguns elementos que embasam essa prática que podem ser lidos e utilizados para diferentes contextos.

Os Círculos de Cultura começam por ter esse nome pela organização dos sujeitos no espaço. Essa organização se dá justamente no formato de um círculo, com o claro objetivo de dispor os sujeitos em uma relação de igualdade. Todos/as estão à mesma distância do centro do círculo. Além disso, essa postura permite que todos se enxerguem, de forma que ninguém dá as costas para ninguém.

Na crítica formulada por Freire acerca da prática da educação bancária, o círculo de cultura quebra a disposição hierárquica ao organizar as pessoas num círculo, pois nele ninguém ocupa um lugar de destaque. Em vez de um professor que detém o conhecimento e o transmite aos alunos, há a figura do coordenador, cuja função é auxiliar o diálogo entre os participantes e lhes propor a construção coletiva do saber solidário. (FIGUEIREDO & SILVA, 2022, p.168).

A partir das singularidades de cada contexto, se definem os temas geradores. É a partir desses temas escolhidos pelos anseios do coletivo que são propostas questões,

imagens, textos, filmes, poemas, dentre outros recursos que possam iniciar o diálogo. O/a coordenador/a do grupo tem o papel de mediador/a e de animador/a do debate, da conversa, que se instala a partir dos temas geradores. Com isso, é produzido um espaço-tempo dialógico-comunicativo. Os círculos não se resumem a um espaço racional, mas também a “um espaço-tempo da sensibilidade, do cuidado, do respeito.” (FIGUEIREDO & SILVA, 2022, p.172). É preciso focar, mais uma vez, na palavra inspiração. Não propusemos uma reprodução do que Freire realizou a seu tempo, mas nos inspiramos para organizar a nossa proposta.

Na nossa proposta metodológica, consideramos a singularidade dos nossos sujeitos, professores e professoras do município de pesquisa. Como já exposto na dissertação que deu origem a esse produto educacional, os e as docentes se encontram em jornadas exaustivas de trabalho. Por essa razão, propomos um encontro mensal nos sábados. Desse modo, temos um dia em que os e as docentes não estão trabalhando, tendo vista que o município não possui mais sábados letivos no seu calendário. Além disso, um sábado por mês não se torna algo pesado para a rotina do/da trabalhador/a docente.

Tais encontros se organizam com um café coletivo, em que cada um/uma traz algum alimento para compartilhar. Durante o encontro, são discutidos, então, os temas geradores de cada encontro e já investigadas as temáticas que possam ser utilizadas para os próximos. De início, a professora-pesquisadora que propõe os círculos assume o papel de coordenadora, contudo, o objetivo é que, com a continuidade do projeto, outros/as docentes vão adquirindo autonomia para exercer esse papel, até chegar em um momento em que possamos fazer uma coordenação rotativa, em que cada docente se responsabilize em coordenar cada encontro.

Para início do processo, a principal dúvida foi que docentes convidar. Poderíamos pensar nos docentes sindicalizados, mas são em número extenso e não saberíamos quantos iriam comparecer. Além disso, para propor um encontro desse tipo, é preciso conhecer minimamente o contexto dos sujeitos com que se irá trabalhar. A ideia de docentes sindicalizados pareceu por demais nebulosa, composta de uma heterogeneidade que dificultaria em excesso a organização de um primeiro momento, ainda de verificação das potencialidades da ideia de produto educacional. Pensamos na possibilidade de realizar por escolas ou por componentes curriculares, mas também não

pareciam responder aos anseios de discutir a docência como um todo e com abrangência municipal.

Tais questões somadas às dúvidas se realmente a proposta seria significativa, originou a ideia de realizar uma espécie de encontro piloto com docentes próximos da pesquisadora. Foram convidados, então, para esse primeiro momento, 10 docentes da rede municipal de educação, dos quais 6 puderam se fazer presentes. Foi enviado o convite abaixo pelo Whatsapp com a seguinte mensagem: “Oi, tudo bem? Gostaria de te convidar para o encontro piloto do produto educacional que pretendo desenvolver como fruto da pesquisa de mestrado em educação que venho desenvolvendo juntamente ao programa da UERGS. A dissertação ainda está sendo finalizada e, quando tiver a data de defesa, também enviarei o convite, caso puder e desejar assistir. Nela, trato da nossa realidade aqui do município, especialmente durante o período pandêmico de 2020 a 2022. Contudo, a proposta dos encontros é direcionada para o tempo que surgir nas nossas conversas. A ideia é criarmos um momento de partilha de nossas docências. Nesse primeiro encontro, convido apenas docentes que fazem parte das nossas relações próximas, a fim de iniciar o processo. Nesse primeiro encontro, também assumirei o papel de coordenadora, mas com o intuito de que cada um/uma se sinta à vontade para dialogarmos em um espaço de acolhimento, escuta, troca, partilha, dos nossos cotidianos, angústias, alegrias, incertezas, da profissão docente que temos exercido no município. Ademais, como convite, sinta-se à vontade para recusar, ou se fazer presente em um próximo momento, caso já tenha algum compromisso nesse dia e horário. Acredito que a proposta irá se delinear cada vez mais conforme as vozes forem sendo escutadas nos encontros e gostaria de poder ouvir a sua.”



Figura 8 - Convite para o primeiro encontro  
Fonte: Autora (2023)

Também surgiu a questão sobre onde realizar o encontro. Queríamos um espaço neutro, no sentido de não ser em uma escola, que já carrega um peso institucional. O sindicato também não possui um espaço amplo em que o encontro pudesse ser realizado. Como solução, foi realizado no salão de festas da pousada onde uma das docentes convidadas reside.

Em relação a sua metodologia de trabalho, o primeiro encontro se desenvolveu da seguinte forma: Primeiramente, foram dadas as boas-vindas aos/às docentes, explicada a relação do momento proposto com a pesquisa de mestrado e a potencialidade dos encontros virem a tornar-se o que o coletivo decidir fazer deles. Então, com o intuito de mobilizar a conversa e trazer questionamentos para o círculo, foi lido o seguinte trecho do livro *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual o seu

papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire uma frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania? Prática política e gnosiológica também não é possível fazer a educação, plenamente, sem que estas perguntas estejam sempre nos instigando e sem que a elas estejamos sempre respondendo. (FREIRE, 2020, p. 187/188).

Tais questões que Paulo Freire se fez a sua época foram trazidas como inspiração para pensarmos nossas próprias questões. Para tanto, foram distribuídas fichas e canetas para que cada docente escrevesse a(s) pergunta(s), dúvidas, reflexões, que lhe viessem à mente em relação ao seu trabalho docente no município. Após a escrita, cada um foi lendo a sua enquanto conversávamos sobre possíveis respostas e produzimos novos questionamentos e saberes.

### 8.3 AS POTÊNCIAS DO PRIMEIRO ENCONTRO

Algumas questões levantadas foram: Como fazer do conteúdo algo significativo? Para que(m) serve a escola? Como avançar na criação de espaços e oportunidades de construções coletivas para pensar o papel das escolas básicas do município hoje? Como realizar experiências de aprendizagem significativas em nosso contexto escolar atual? Com base nelas, produzimos tensionamentos sobre os limites que o sistema organizacional escolar nos impõe e as possibilidades de atuação na nossa realidade. Movimentos que são possíveis de serem feitos e que estão ao nosso alcance.



Figura 9 - Docentes escrevendo sua(s) pergunta(s)  
Fonte: Autora (2023)

É relevante ressaltar que todos/as docentes presentes são servidores/as do último concurso realizado no município e é possível perceber um deslocamento de atitude em relação à educação de muitos desses e dessas profissionais. Foi comentado que nossa própria presença, pequenas recusas e convites cotidianos que fazemos tanto a colegas quanto a estudantes já desestabilizam sentidos até então cristalizados nas práticas escolares municipais. Ponderamos, então, que uma ação mais articulada poderia produzir ainda mais fissuras na estrutura conservada e produzir brechas onde haja a ampliação das possibilidades de novas construções.

Como encontro inicial, ficou o desejo de outros momentos para solidificação dos debates e concretização de algumas ações. Ações essas que, a partir da reflexão coletiva, talvez consigam responder aos diversos “comos” que surgiram nas perguntas. Mesmo nesse pequeno grupo, há um desejo, uma vontade, uma pulsão, uma esperança que, na individualidade, se perde na falta de perspectiva de ação. cremos que, no coletivo, os “comos” questionadores possam se tornar “quem sabe assim” de uma afirmação que leva a uma ação tentativa. Ação que voltará para a reflexão. Para a teoria, para o encontro, para novas ações. Dialética. Práxis.

Ademais, nos questionamos sobre a possibilidade de ampliação do grupo, inclusive para docentes de escolas particulares do município e de funcionários/as de escola. Todos/as se mostraram favoráveis, mas com a ressalva de que os encontros continuassem a ser espaços seguros, de confiança, em que cada um/a pudesse se expressar sem medo. Por essa razão, o grupo irá se ampliando aos poucos, conforme a vontade de cada um/a de convidar outros/as colegas. Decidiu-se que não será algo que, ao menos de início, será divulgado. Posteriormente, com o decorrer dos encontros e solidificação da proposta, momentos de extensão ao todo de trabalhadores em educação do município poderão ser pensados.

São estas algumas das questões pensadas em um projeto embrionário e que só o futuro dirá o que poderá surgir a partir de então. Como não nos propomos donos exclusivos desse chamado “produto educacional” o que de fato será produzido dependerá de muitas mãos. Ficando em momentos de reflexão em pequenos grupos, ou promovendo ações grandiosas, esse produto já se apresenta como revolução. Professores/as se encontrando e pensando em educação, por puro desejo, vontade, esperança, já é uma experiência revolucionária, ao menos em nosso contexto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo**. 18º ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 15º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUER, Carlos; PAULISTA, Maria Inês; DINIZ, Cássio. O sindicato na sociedade capitalista e a exterioridade do sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil. In: **Sindicalismo e associativismo de trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.



BARTELMEBS, R. C. In: **Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações**. Amanda Leite dos Santos; André Baggio; Carmo Thum (org.); Mariza Silva, Patricia Weiduschadt; Roberta Chiesa Bartelmebs (org.); Vania Grim Thies, autores. Rio Grande: Editora da FURG, 2012.

BEZERRA, A. M. C. **A Formação de professores no Brasil: Um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) - PPGE UFPB, João Pessoa, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Relatório Final: CPI da Pandemia**. Relator Renan Calheiros. Brasil: DF, 2021.

BRITTES, L. R.; COSTA, J. M.; LIMA, C. L.; Desejo de performance na arena discursiva da desprofissionalização docente. **Research, Society and development**, v. 10, p.e3071011702, 2021.

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Qual o conceito de docência: entre resistências e investigações. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 395-415, jul./dez. 2020.

CHARLIER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada a prática**. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COLEMARX/UFRJ- Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf> Acesso em 22 jun. 2022.

COURTINE, Jean-Jacques. **O discurso comunista endereçado aos cristãos**. Trad. Patrícia C. R. Reuillard. São Carlos(SP): EdUFSCar, 2009.

DAL ROSSO, Sadi. Categoria profissional e base municipal nas raízes da fragmentação sindical. In: **Sindicalismo e associativismo de trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: **Associativismo e sindicalismo em educação - organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. M. V. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011.

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo, **IV SEAD – Seminário de Estudos em**

**Análise do Discurso – 1969-2009: Memória e história da/na Análise do Discurso**, 2009, Porto Alegre. Anais (recurso eletrônico), Porto Alegre: SEAD, 2009.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Liliana. **Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 25, 2020.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021.

FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L; MILEO, I. Escola e o isolamento social em tempos pandêmicos – diálogos possíveis. In: **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

GADOTTI, M. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. **Revista ADUSP**. São Paulo, p. 14-20, dez, 1996.

GAFFORELLI, C. D.; SANT'ANNA, S. M. L. A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 429–443, 2021.

GALLI, F. C. S.; BIZIAK, J. dos S. Educação e produtividade em tempos de pandemia: discursos e sentidos em mídias digitais. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 47, p. 4–26, 2021.

GODINHO, L. F. R. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2019.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HAROCHE, C. I.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. “La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours”, **Langages**, nº 24. Paris: Didier-Larousse, 1971.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1993.

HERBERT, **Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social**. In: ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011. p. 21-54

HERBERT, Thomas. **Observações para uma Teoria Geral das Ideologias**. RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade, UNICAMP, n. 1, março de 1995, p. 63-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em *Análise do Discurso*. In: Solange Mittmann; Evandra Grigoletto; Ercília Ana Cazarin (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prata, pp. 9-33, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de trabalho e rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1, t. I e II.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MUTTI, Regina Maria Varini. **Memória no discurso pedagógico**. SEAD – Seminário de estudos em *Análise do Discurso*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Anais. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/>

MOROSINI, M; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NÓVOA, António. Os professores: Um “novo” objeto da investigação educacional? In: **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto editora, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: Sujeito, sentido, ideologia**. 3º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio. Nos movimentos dos sentidos**. 6º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. In: MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: Artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (orgs.). **Papel da Memória**. 4º ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

PÊCHEUX, Michel ; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2º ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PEREIRA, Mary; MADUREIRA, Nila; Silva, Endressy. O ensino remoto: condições e contradições sobre a aprendizagem e o trabalho dos professores da educação básica. In: **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª ed.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. **Legados de Michel Pêcheux: Inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

QUEIROZ, L.; QUEIROZ, R.; SANTOS, T. A relações público privada nas ações de ir(responsabilidade) social durante o período da pandemia do Covid-19 na cidade de Belém, PA. In: **Educação Pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

REGO, S et al. Bioética e Covid-19: vulnerabilidades e saúde pública. In: **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** / organizado por Gustavo Corrêa Matta, et al. – Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2021.

RIBEIRO, Maria Edilene; OLIVEIRA, Victor Fernando. **Sindicalismo docente e participação**. Curitiba: CRV, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto N° 56.171**, de 29 de outubro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza de. **O futuro começa agora: Da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SARTI, Milena Maria; CHIARETTI, Paula. **O lugar da paráfrase no trabalho do analista do discurso**. In: Revista Investigações, Vol. 29, nº 2, Julho, 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, A. Da uberização à youtuberização: **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020.

SILVEIRA, Valéria da Silva. **"Eu sou escola!" Temporalidades Tensões: o discurso docente e seus rumores**. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30070>>.

TARDIF, Maurice; LESSARD; Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9º ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2014.

#### **ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado intitulada “SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DE 2020 A 2022 PELOS DIZERES DE PROFESSORES/AS SINDICALIZADOS/AS DE UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RS”. O(a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Themis Karine Dutra Menegazzi, que pode ser contato no telefone (55) 99175-8009 e e-mail (themis-menegazzi@uergs.edu.br).

Esta pesquisa tem por objetivo buscar alguns sentidos sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 materializados nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do RS. Com a pandemia, as formas de organização cotidiana tiveram que ser reformuladas a passo acelerado e constante. Os anos de 2020, 2021 e 2022 marcam um período bastante peculiar para a história, a educação, a educação brasileira. Diante de todo esse cenário, professores e professoras foram abalados com uma ruptura, seguida da frequência de novas configurações. Com isso, nos vem a questão de que sentidos as docências têm adquirido nesse período histórico. Entendemos, ainda, que docências são múltiplas e, além da

delimitação histórica, um estudo desse caráter necessita de uma delimitação geográfica, uma vez que cada contexto possui suas peculiaridades. Desse modo, esta pesquisa é uma forma de reavaliar o passado, perceber o presente e repensar para onde estamos indo. Perceber nossa historicidade e nossa relação com o mundo em nosso tempo-espaço.

Os riscos desta pesquisa serão mínimos. Os possíveis riscos são: algum constrangimento de professores/as que possa ser causado por alguma pergunta, além da possível revelação, durante a pesquisa, de algumas questões negativas sobre seu contexto de trabalho. Tais riscos serão minimizados pelo ocultamento da rede municipal de educação em que se fará a pesquisa e, conseqüentemente, dos professores e das professoras que participarem das entrevistas. Ainda, o/a participante poderá escolher não responder a determinada questão se não se sentir confortável, ou solicitar que determinada fala não seja analisada na pesquisa. Tentaremos proporcionar um ambiente de acolhimento para a fala dos e das docentes e em nenhum momento serão obrigados a responder questões que não se sintam confortáveis. As entrevistas serão realizadas individualmente e sem o conhecimento de pessoas externas. A estimativa de duração das entrevistas é de 30 a 60 minutos.

Como benefício da pesquisa, temos a oportunidade de escuta e análise dos discursos de professores e professoras tão silenciados e angustiados. Esta pesquisa, pretende colaborar com a análise desse momento histórico, pandemia da Covid-19, que impactou extremamente o modo de vida do mundo todo para, com isso, pensar formas de atuações. É uma pesquisa que pretende estudar seu tempo-espaço a fim de construir embasamentos para projetos e melhorias futuras, atingindo professores/as, escolas, gestão... a educação como um todo.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora, estudante de mestrado, Themis Karine Dutra Menegazzi, podendo eventualmente estar presente a professora orientadora Dra. Viviane Maciel Machado Maurenre. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados. Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento. Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui duas páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra será enviada para o e-mail do participante da pesquisa. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs – Rua Washington Luiz, 675, Prédio 5Cj 5215/ Sala 5221, Centro Histórico, Porto Alegre/RS – CEP: 90010-460; Fone: (51) 981115417 - E-mail: [cep@uergs.edu.br](mailto:cep@uergs.edu.br).

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, nem da sua imagem.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura participante da pesquisa

\_\_\_\_\_

Assinatura pesquisador