

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

JERUSA ALVES CUTY

**A CIRCULAÇÃO DO SENSO COMUM E OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDO NOS  
DISCURSOS DE PROFESSORAS**

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

JERUSA ALVES CUTY

**A CIRCULAÇÃO DO SENSO COMUM E OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDO  
NOS DISCURSOS DE PROFESSORAS**

Porto Alegre

2021

Jerusa Alves Cuty

**A CIRCULAÇÃO DO SENSO COMUM E OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDO  
NOS DISCURSOS DE PROFESSORAS**

Tese apresentada à banca examinadora do Curso de Doutorado do PPGEDU da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.  
Linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre  
2021

## Ficha Catalográfica

C991c Cuty, Jerusa Alves

A circulação do senso comum e os deslocamentos de sentido nos discursos de professoras / Jerusa Alves Cuty. – 2021.

193 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Senso comum. 2. Educação. 3. Discursos. 4. Análise de conjuntura. 5. Teoria do Discurso. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Jerusa Alves Cuty

**A CIRCULAÇÃO DO SENSO COMUM E OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDO  
NOS DISCURSOS DE PROFESSORAS**

Tese apresentada à banca examinadora do Curso de Doutorado do PPGEDU da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.  
Linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação.

Tese apresentada em 15 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS) - orientador

---

Profa. Dra. Luciana Rosa Marques (UFPE)

---

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian (FAPESP)

---

Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro (PUCRS)

Porto Alegre – RS  
2021

## **Agradecimentos**

À minha família, que me dá os alicerces para buscar conhecer outros horizontes, oferecendo leveza, compreensão e amor, fundamentais durante todo esse trajeto. Ao meu orientador-amigo, Marcos Villela Pereira, que me propiciou amadurecer acadêmica e intelectualmente, dedicando-me o seu tempo e experiência com toda generosidade no olhar. Ao amigo-professor, Zé Luís, que doou os primeiros “tijolos” para a construção dessa caminhada. À amiga Izabel Cristina Menin, pelas trocas de ideias e de incentivo, mesmo na corrida contra o tempo. Aos colegas de caminhada pelo PPGEDU – PUCRS, em especial, Aaron, Anthony, Gabriela, Juliana, Lilian, Michele, com quem compartilhei boas risadas e excelentes cafés nas reuniões do grupo Villela. À amiga Martha Porto, pela assessoria na língua inglesa. Às professoras da rede pública estadual, flores na escola, que me acolheram com carinho e me possibilitaram ensinamentos de vida e de profissão. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que fomentou essa pesquisa (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001). A todos que acreditam no potencial da Educação!

*Instruí-vos,  
porque precisaremos da vossa inteligência.  
Agitai-vos, porque necessitaremos de todo  
o vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque  
teremos necessidade de todas as vossas forças.*

Gramsci em *L'Ordine Nuovo*

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o *senso comum* presente nas falas de professoras do ensino público estadual do Rio Grande do Sul. O material analisado foi retirado de discursos docentes em reuniões de planejamento do CAT (Currículo por Atividade), em datas comemorativas do calendário escolar de uma escola de Educação Básica, durante 2019; em respostas fornecidas a um questionário criado sobre o perfil das docentes envolvidas; e em depoimentos transcritos durante a pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021. Como problema de pesquisa questionou-se: De que maneira o cotidiano das professoras contribui para a circulação e aceitação de formações discursivas hegemônicas que operam como *senso comum*? Essa problemática foi desdobrada em outras, descrita, primeiramente, a partir de um objetivo geral: compreender como o *senso comum* representa uma concepção que segue disseminando-se de forma dominante e operante socialmente. Para tanto, realizou-se a análise de discursos das professoras participantes da pesquisa, os quais envolviam o cotidiano escolar, bem como a conjuntura do cotidiano social, tendo como pano de fundo a realidade atravessada por inúmeras questões que se encontram na escola, mas se alargam para um contexto macrocósmico. Seguiu-se o estudo com alguns objetivos específicos auxiliares para a delimitação do tema: a) identificar os jogos de linguagem nos discursos de professoras, a fim de perceber como as professoras participantes operam o vai e vem das articulações e disputas hegemônicas no interior do cotidiano do qual falam, no qual atuam e em relação ao qual organizam-se; b) examinar os eventuais deslocamentos de sentido nas falas docentes, investigando as formulações que remetem a certos significantes que ocorrem nos discursos produzidos pelas professoras e assinalar de demandas sociais percebidas neles; c) analisar o fenômeno do *senso comum* a partir de suas relações com o contexto social e em função de suas relações no contexto da docência, o que é um reforçador do objetivo geral, tendo em vista o modo de representação do *senso comum*, com sua capacidade de transformação do particular em universal. Como marco teórico produziu-se o diálogo com três importantes pensadores: o italiano Antonio Gramsci, a partir de sua categoria *senso comum*; o brasileiro Paulo Freire, a partir do movimento conceitual de *conscientização*; e o francês Michel Foucault, a partir da sua visão sobre os *regimes de verdade* presentes nos discursos. O *corpus* da pesquisa foi construído com fragmentos de discursos das professoras que compõem o CAT, em conjunto com falas de cada uma em áudios produzidos durante o distanciamento social e respostas a um questionário inicial. Utilizando-se estratégias da análise de conjuntura, realizou-se uma Análise Política do Discurso, baseada no aparato teórico criado por Laclau e Mouffe, a fim de entender algumas articulações político-discursivas presentes no material



empírico e compreender a potência do *sensu comum*, a partir da sua aceitabilidade e sua disseminação no social. O estudo está inserido na Linha de Pesquisa Teorias e Culturas em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

**Palavras-chave:** Senso comum. Educação. Discursos. Análise de conjuntura. Teoria do Discurso.

## ABSTRACT

This research investigated the common sense inserted in the teachers' speeches from the Public School of Rio Grande do Sul. The analyzed material was taken from teachers' speeches at CAT's (Curriculum per Activity) planning meetings, on commemorative dates in the school calendar of a Basic Education school, during 2019; from the answers provided to a questionnaire created about the profile of the participant teachers of the research; and from transcribed testimonials during the Covid-19 pandemic, between 2020 and 2021. As a research problem, the following question was asked: 'In which way does the daily life of teachers contribute to the circulation and the acceptance of hegemonic discursive formations that operate as common sense?' This issue was unfolded into others, first described from a general objective: to understand how does common sense represent a conception that continues to spread itself in a dominant and socially operating way. For that, an analysis about the speeches of the participant teachers of the research was carried out, which involved the daily school's life, as well as the context of the social daily life, in the background of a reality that is over passed through countless issues found in the school, that are as well as extended to a macrocosmic context. The study followed some specific complementary objectives for the theme's delimitation: a) to identify the language games in the teachers' speeches, aiming to understand how do the participant teachers operate the 'coming' and 'going' of the articulations and the hegemonic quarrels about the everyday life to which they speak, in which they act and in relation to which they organize themselves; b) to examine the possible shifts of meaning in the teachers' speeches, investigating the drafts regarding to certain signifiers that occur in the speeches produced by the teachers, as well as pointing out social demands perceived through them; c) analyze the phenomenon of common sense stemmed from its relations to the social context and according to its relations to the context of teaching, which reinforces the general objective, considering the common sense representation's mode, with its ability to transform the particular into the universal. As a theoretical framework, a discussion between three important authors was produced: the Italian Antonio Gramsci, with his category of *common sense*; the Brazilian Paulo Freire, with the conceptual movement of *awareness*; and the French Michel Foucault, with his insight into *the regimes of truth* inserted in the discourses. The research *corpus* was built up with speeches' fragments from the teachers who are part of the CAT, added to the speeches of each of them retrieved from the produced audios during the social distancing and the answers to an initial questionnaire. Therefore, a Political Discourse

Analysis was carried out, using the context situation analysis strategies, based on the theoretical background of Laclau and Mouffe, aiming to understand the political-discursive articulations found in the empirical material, and to demonstrate the power of the common sense with its acceptability and its social disclosure. This study is inserted in the Research Line Theories and Cultures in Education of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul - PUCRS.

**Keywords:** Common sense. Education. Speeches. Situation Analysis. Discourse Theory.

## RÉSUMÉ

Cette recherche étudie sur *le sens commun* présent dans les discours des enseignants des l'école publique de Rio Grande do Sul. Le matériel analysé a été tiré des discours des enseignants lors des réunions de planification du CAT (Curriculum par activité), à des dates commémoratives dans le calendrier scolaire d'une école d'éducation de base, au cours de l'année 2019 ; dans les réponses apportées à un questionnaire créé sur le profil des enseignants concernés ; et dans des propos retranscrits pendant la pandémie de Covid-19, entre 2020 et 2021. Comme problème de recherche, la question suivante a été posée : Comment le quotidien des enseignants contribue-t-il à la circulation et à l'acceptation de formations discursives hégémoniques qui fonctionnent comme du sens commun ? Cette problématique s'est déclinée en d'autres, décrites d'abord à partir d'un objectif général : comprendre en quoi le sens commun représente une conception qui continue de se diffuser de manière dominante et socialement opérante. Pour cela, une analyse des discours des enseignants participant à la recherche a été réalisée, qui impliquait la vie scolaire quotidienne, ainsi que le contexte de la vie sociale quotidienne, dans le contexte de la réalité traversée par de nombreuses questions qui se trouvent à l'école, mais s'étendre à un contexte macrocosmique. L'étude a suivi avec quelques objectifs auxiliaires spécifiques pour la délimitation du thème : a) identifier les jeux de langage dans les discours des enseignants, afin de comprendre comment les enseignants participants opèrent le va-et-vient des articulations et des conflits hégémoniques au sein de la vie quotidienne sur dont ils parlent, dans lesquels ils agissent et par rapport auxquels ils s'organisent ; b) examiner les possibles glissements de sens dans les discours des enseignants, en recherchant les formulations qui renvoient à certains signifiants qui se produisent dans les discours produits par les enseignants et en soulignant les demandes sociales qui y sont perçues ; c) analyser le phénomène du sens commun à partir de ses relations avec le contexte social et en fonction de ses relations dans le contexte de l'enseignement, ce qui renforce l'objectif général, compte tenu du mode de représentation du sens commun, avec sa capacité à transformer le particulier en universel. Comme cadre théorique, le dialogue entre trois penseurs importants a été produit: l'italien Antonio Gramsci, avec sa catégorie de *sens commun*; le brésilien Paulo Freire, avec le mouvement conceptuel de prise de *conscience*; et le français Michel Foucault, avec sa vision des *régimes de vérité* présents dans les discours. Le *corpus* de la recherche a été construit avec les fragments de discours des enseignants qui composent le CAT, ajoutés aux discours de chacun en audio produit lors de la distanciation sociale. Ainsi, en utilisant les stratégies d'analyse de la situation, l'Analyse du

discours politique a été réalisée, sur la base du dispositif théorique créé par Laclau et Mouffe, afin de comprendre les articulations politico-discursives présentes dans le matériel empirique et de démontrer la puissance du *sens commun* avec son acceptabilité et sa diffusion sociale. La présente étude est insérée dans la ligne de recherche Théories et cultures en Éducation du programme de troisième cycle en éducation de l'Université catholique pontificale de Rio Grande do Sul - PUCRS.

**Mots clefs :** Le sens commun. Éducation. Discours. Analyse de la situation. Théorie du Discours.

## LISTA DE SIGLAS

AIR – Adicional de Imposto sobre a Renda  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
APD – Análise Política do Discurso  
APM – Associação de Pais e Mestres  
ARENA – Aliança Renovadora Nacional  
BCG – Base Curricular Gaúcha  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAT – Currículo por Atividade  
CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica  
CLE – Centro de Lotação Especial  
CLR – Centro de Lotação Regional  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CENSUPEG – Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CPERS – Centro dos Professores Estaduais do Rio Grande do Sul  
CPM – Círculo de Pais e Mestres  
DRU – Desvinculação de Receita da União  
EaD – Ensino a Distância  
EC – Emenda Constitucional  
ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FAPA – Faculdade Porto Alegrense  
Faspers – Federação das Associações de Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Sul  
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FEF – Fundo de Estabilização Fiscal  
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo  
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FSE – Fundo Social de Emergência

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDAC - Instituto de Ação Cultural de Genebra

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPE – Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul

IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

IRRF – Imposto de Renda Retido na Fonte

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ITCMD – Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações de quaisquer bens e serviços

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul

MBL – Movimento Brasil Livre

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPE – Ministério Público Estadual

Mobral – Movimento brasileiro de alfabetização

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PEE – Plano Estadual de Educação

PDS – Partido Democrático Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (atual MDB)

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul

MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação

SASERS – Sociedade de Assistência Social e Educacional do Rio Grande do Sul

SEDUC – RS (ou SEC) – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

SINPRO/RS – Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SSE – Serviço de Supervisão Escolar

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPD – Teoria Política do Discurso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNINTER – Centro Universitário Internacional



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Patchwork</i> em parede da escola .....	31
Figura 2 – Praça em frente à escola .....	31
Figura 3 – Categorias emergentes nos discursos docentes .....	44
Figura 4 – Greve geral em 2017 .....	99
Figura 5 – Paralisação dos ônibus da capital .....	100

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Assuntos abordados nos discursos docentes: aspectos econômicos .....	45
QUADRO 2 – Assuntos abordados nos discursos docentes: aspectos políticos .....	46
QUADRO 3 – Assuntos abordados nos discursos docentes: aspectos sociais .....	46
QUADRO 4 – Respostas do questionário sobre o perfil das professoras envolvidas nas reuniões de planejamento do CAT .....	48
QUADRO 5 – Estrutura do financiamento da educação básica nacional nas unidades federadas com o Fundef (1996 – 2006) .....	121
QUADRO 6 - O financiamento da educação nacional com o Fundeb (2007 – 2020)....	125
QUADRO 7 – Significante <i>governo</i> nos discursos das professoras .....	131
QUADRO 8 – Significante <i>investe</i> nos discursos das professoras .....	137
QUADRO 9 – Significante <i>educação</i> nos discursos das professoras .....	142

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROBLEMATIZANDO O <i>SENSO COMUM</i> .....	16
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O ARTESANATO DA PESQUISA</b> .....	24
2.1 AS ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	24
2.2 UM CAMINHO PERCORRIDO .....	30
2.3 FLORES NA ESCOLA .....	32
2.4 UM DIÁRIO E MUITAS VOZES .....	34
2.5 A LUPA SOBRE CERTOS ASPECTOS .....	43
2.6 E O PRESENTE? .....	50
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>OS TEÓRICOS EM ARTICULAÇÃO</b> .....	59
3.1 O <i>SENSO COMUM</i> EM GRAMSCI E A EDUCAÇÃO .....	60
3.2 A IDEIA DE <i>CONSCIENTIZAÇÃO</i> EM FREIRE .....	65
3.3 OS <i>REGIMES DE VERDADE</i> EM FOUCAULT .....	73
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>O SOCIAL É DISCURSIVO</b> .....	78
4.1. A INCONSTÂNCIA DA HEGEMONIA .....	79
4.1.1 Hegemonia como efeito da correlação de forças entre magistério estadual e governo .....	81
4.1.2 A lógica da equivalência e a lógica da diferença pelo interior da LDB .....	101
4.1.3 O antagonismo no investimento em Educação .....	115
4.1.4 Exemplos de articulações entre particular e universal .....	130
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>UM MODO DE FECHAR A PESQUISA</b> .....	146
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DELINEAR O PERFIL DAS PROFESSORAS .....	161
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	163
APÊNDICE C – DEPOIMENTOS DURANTE A PANDEMIA (2020 – 2021)	
DEPOIMENTOS TRANSCRITOS EM 2020 .....	164
Fala de Amarílis .....	164
Fala de Margarida .....	167
Fala de Rosa .....	171
DEPOIMENTOS TRANSCRITOS EM 2021 .....	173
Fala de Amarílis .....	173
Fala de Margarida .....	174
Fala de Rosa .....	181

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

*[...] conhecer e querer, o conflito entre um jogo de linguagem feito de denotações que não emanam senão do critério da verdade, e um jogo de linguagem que orienta a prática ética, social, política, e que comporta necessariamente decisões e obrigações, ou seja, enunciados dos quais não se espera que sejam verdadeiros, mas justos, e que, portanto, não emanam em última análise do saber científico.* (LYOTARD, 1986, p. 60)

Ao longo de minha caminhada como docente, vivenciando a Educação Básica no meu cotidiano, uma das questões que mais me chama a atenção é entender os discursos docentes, com seus jogos de linguagem, como afirma Lyotard (1986), que orientam a prática ética, social e política no contexto educacional. O trabalho com a Língua Portuguesa, em especial, com a Produção Textual, carrega um peso e uma responsabilidade como cidadã crítica, como pesquisadora-docente, como sujeito que me desloco por vários grupos e várias instituições.

A construção desta pesquisa foi motivada por diversas razões que considero pertinentes descrever neste primeiro capítulo, para que o caminho percorrido seja visualizado. Ela me permitiu chegar a importantes constatações e lançou-me novos desafios e questões voltadas à pesquisa sobre as Teorias e Culturas em Educação, essa área de estudos enriquecida pela Filosofia da Educação, pela Sociologia da Educação, pela Antropologia, pelas políticas educacionais, por questões integradoras de toda uma conjuntura que formam os estudos sobre a Educação, que muito me interessam.

A trajetória como pesquisadora-docente tem me possibilitado entender melhor o contexto que escolhi participar nessa caminhada dos atuais 24 anos em sala de aula na Educação Básica (tomando como referência março de 2021), sempre na rede privada de ensino, como professora de Português para estrangeiros, primeiramente; professora de Língua Portuguesa e de Produção Textual, em um segundo momento, concomitantemente à educação no antigo supletivo de Ensino Fundamental e Médio; professora de redação em um curso pré-vestibular de Porto Alegre; bem como no ensino de 6º ao 9º ano e as três séries do Ensino Médio. Os diferentes níveis de ensino possibilitaram-me distintas contribuições na minha constituição como docente.

Como pesquisadora sempre em construção, entendo que coletar, sistematizar, analisar e produzir conhecimento é parte do cotidiano escolar. É a partir dessa busca e da fabricação do empírico que consigo alargar o horizonte do meu modo de atuar como profissional e tentar contribuir com meus pares. Já no curso de Mestrado em Educação, o intuito era focar nos

discursos docentes e analisar a presença ou a ausência de reconhecimento social docente<sup>1</sup>. O sujeito-professor, de forma individual, com seu discurso divulgado era o foco.

Ao ingressar no curso de Doutorado em Educação, após o término do Mestrado, objetivava ampliar o estudo sobre os discursos docentes. Os acontecimentos políticos em 2018 despertaram muitos confrontos e incertezas em relação à postura dos professores em sala de aula, tendo em vista, por exemplo, as discussões sobre o movimento *Escola sem Partido*<sup>2</sup>, que acusava docentes de várias partes do país de promoverem a doutrinação dos estudantes, através de sua atuação, com ideologias de cunho político-partidário e religioso.

O cotidiano escolar estava aberto aos acontecimentos, às diferentes e múltiplas vozes que dialogavam na construção de relações pedagógicas, ora tentando fugir de atitudes coercitivas do *Escola sem Partido* e de adeptos desse movimento, ora operando como terreno fértil para a proliferação de discursos reacionários e ações conservadoras. Ele estava e ainda está marcado por ser um campo de convergência e articulação entre o interno e o externo do panorama social. Ele pode ser compreendido como similar ao social, em menor escala, e consegue mostrar as várias nuances que existem também na sociedade, com seus arranjos e desarranjos, com confrontos e reconfortos, com discursos atravessados pelos desejos de diferentes sujeitos, os quais, às vezes, são contemplados, às vezes, são desprezados ou confrontados.

Decidi conhecer a visão de outros professores, analisar os discursos produzidos por eles em seus coletivos. Ir a campo e entrar em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul pareceu-me uma experiência necessária e uma forma de encontrar uma perspectiva diferente daquela a que estava acostumada a participar na rede privada de ensino. No ensino privado, encontro diferentes recursos para desenvolver as metodologias adotadas por mim no cotidiano escolar, bem como os aportes de atualizações e de demandas que são solicitadas pelo

---

<sup>1</sup> A pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação foi documental, com um recorte temporal de 2006 a 2015 da coluna “Palavra de Professor”, que é divulgada no *Jornal Extra Classe* do SINPRO/RS (Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul). O objeto de estudo era o reconhecimento social docente a partir dos discursos de cada docente, que estavam impressos no periódico.

<sup>2</sup> No intervalo de cerca de quatorze anos, entre a criação do movimento *Escola sem Partido* – que nasceu em 2004 para pregar o fim da doutrinação política nas escolas –, e a sua formulação legislativa e normativa do Projeto de Lei 867/2015, os fatos demonstraram o teor doutrinador do movimento nacional, idealizado pelo advogado Miguel Nagib. O projeto de lei foca a liberdade de organização dos currículos nas escolas brasileiras e a liberdade de cátedra e foi instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2)> Acesso em 17 jul 2021.

corpo docente. Os anseios dos professores da rede privada de ensino encontram-se na busca por menos exigências por parte da instituição em que mantém vínculo empregatício, por prazos mais longos para que as tarefas possam ser realizadas, por uma educação menos burocratizada ou pela estabilidade no emprego.

Estava distante de mim a realidade profissional de qualquer docente de escola da rede pública, a não ser lembrando-me de parte de minha vida como estudante no final do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio. Porém, precisava conhecer como se apresenta atualmente essa escola, alvo de tantas disputas financeiras e humanas, pelo atraso no pagamento dos seus professores, por greves em busca desse e de outros direitos, pela falta de profissionais e condições adequadas ao trabalho de qualidade. Então, buscando alargar as fronteiras de minha ação, no intuito de ver o que pensam os docentes sobre o que se passa com eles, dei início a essa caminhada. Como se as paredes se abrissem e descortinassem uma paisagem nunca observada por esse viés, comecei a registrar as primeiras impressões sobre o mundo do docente da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Após duas tentativas frustradas, fui aceita em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. De forma descompromissada, sem criar grandes expectativas, busquei uma escola estadual que aceitasse a minha primeira experiência com a observação participante. Vi professoras muito generosas, engajadas no seu planejamento e unidas na tarefa de oferecer ensino e experiências humanas, culturais e didáticas que expandam as possibilidades de aprendizado dos estudantes da Educação Básica. É importante salientar que nesse coletivo encontrei apenas mulheres, mas não tive a intenção de desenvolver uma pesquisa que envolvesse apenas as questões de gênero. Será recorrente a concordância com o feminino, ainda que o termo não seja abordado.

Após algumas semanas de trabalho exploratório e de consolidação do vínculo que se constituía entre mim e elas, o que se descortinou de forma recorrente foram certos enunciados como *sensu comum*. As manifestações dessas docentes me permitiram ver o quanto são afetadas pelo que é divulgado em larga escala em ambientes como as redes sociais e os grupos de família, amigos e colegas, sem um manejo crítico em relação a algum aprofundamento dos assuntos. Se esses envolviam previdência social, violência na escola, uso de drogas entre os jovens, entre outras pautas relacionadas às notícias da semana, opiniões emergiam rapidamente, algumas de forma ingênua, outras eram mais elaboradas.

Havia um padrão perceptível nos discursos das professoras ao produzirem suas lógicas opinativas: as opiniões envolviam as reportagens lidas em jornais, ouvidas nas rádios, vistas na

televisão, nas redes sociais, incluindo mensagens recebidas via aplicativo de mensagens. Essas opiniões pareciam como princípios comuns, que cada uma dessas docentes, entre seus pares, aceitava e compartilhava com muita facilidade.

Decidi registrar e sistematizar esses discursos, tomar deles o que julgava de maior potencial de significação para uma análise conjuntural e que pudesse mobilizar diferentes olhares entre eventuais deslocamentos de sentido e de crítica aos vários âmbitos da sociedade. Para isso, na segunda semana, iniciei um diário de campo, em que eu pudesse anotar todos os trechos de fala que me suscitassem interesse pelo que estava sendo discutido por elas. Quando chegava em casa, digitava as informações em um arquivo, tentando manter acesos os detalhes de como foram produzidas as falas de cada professora.

Em alguns momentos, a simplicidade dos discursos produzidos era evidente, atrelados a fatos do cotidiano, como ao comentar que “Está difícil de apagar o fogo em época de Bolsonaro<sup>3</sup>”, relacionando aos problemas da aposentadoria e da queimada na Amazônia<sup>4</sup>, dois pontos pertinentes na semana também nos noticiários. Com esse tipo de comentário, as professoras e eu iniciávamos um debate sobre como estava a vida no país, o que esperávamos que ocorresse, as críticas sobre o momento e os acontecimentos.

As construções discursivas a partir das opiniões circulantes na rotina das reuniões de planejamento e nas festas da escola iam me mostrando um pouco das experiências de cada uma daquelas professoras, como se mostravam e como desejavam ser vistas. Também traziam marcados alguns estereótipos e preconceitos, como em relação à sexualidade dos estudantes, e algumas informações oriundas de *fake news*<sup>5</sup>, como não acreditar na eficácia da vacina contra a gripe H1N1, devido, possivelmente, ao desconhecimento de todas as pesquisas científicas envolvendo o medicamento.

Precisava, portanto, recorrer ao estudo sobre a categoria *senso comum*<sup>6</sup>. Por isso, busquei conhecer algumas formulações sobre formas sociais de consciência delimitadas pelo

---

<sup>3</sup> O mandato de Jair Messias Bolsonaro iniciou em 1 de janeiro de 2019 e seu término está previsto para 31 de dezembro de 2022.

<sup>4</sup> Os incêndios na Amazônia durante 2019 estavam concentrados em propriedades privadas que cobrem 18% do bioma e concentraram 33% dos focos de fogo. Apenas no mês de junho, 2248 focos ativos de incêndio foram contabilizados, segundo informações do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/amazonia-registra-em-junho-o-maior-numero-de-focos-de-incendio-dos-ultimos-13-anos.html>> Acesso em 11 jul 2021.

<sup>5</sup> Percebe-se que a utilização da pós-verdade na forma de *fake news* provoca, conforme Dunker (2017, p. 74) “a formação de clivagens sociais que tendem a se perpetuar e reduzem bastante a possibilidade de surgir um elemento comum unificador capaz de diminuir tensões entre as partes”. Podem causar ainda impactos políticos e econômicos, ou até a morte de inocentes.

<sup>6</sup> A categoria do *senso comum* foi pensada por Gramsci (1999, 3ª ed., p.114) como “uma concepção [...] desagregada, incoerente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia”. Ao longo da tele, ela será atravessada por vários significados, pois será um significante flutuante, tomando o conceito



filósofo italiano Antonio Gramsci, com parte de sua análise sobre os princípios educativos, tendo em vista os modos de pensar que surgiam na escola italiana e que interferem no fazer pedagógico de qualquer instituição de ensino ainda hoje.

Na condição de tema de estudo amplo, o *sensu comum* remete à concepção de mundo absorvida acriticamente pelos sujeitos. Conforme o que citam Liguori e Voza (2017, p. 723), “o *sensu comum* parece uma variação do conceito de ideologia, gramscianamente entendida<sup>7</sup> como concepção de mundo”. Logo, isso pôde trazer-me como ideia inicial a visão do professor atuando em seu estrato social, com o *sensu comum* visto como um operador com o qual emergem as ideias docentes, as quais são elaboradas em articulação aos discursos hegemônicos de um certo contexto.

Para conhecer a trajetória de formação de cada uma das professoras que participava das reuniões de planejamento, produzi um questionário com algumas questões fechadas e outras abertas, a fim de delinear o perfil dessas docentes. Com ele, quis saber sobre a formação, as possíveis atualizações, com cursos, especializações, mestrado ou doutorado; o tempo de atuação, em quantas escolas davam aula e a carga horária semanal que tinham para a(s) instituições(s) com que mantinham vínculo e o tempo dedicado fora do trabalho para o planejamento, a elaboração e a correção de trabalhos ou provas. Desejava ter uma noção de como era a rotina escolar e acadêmica de cada uma dessas professoras.

Somado a isso, como perguntas abertas, queria conhecer a opinião delas sobre os fatores que “atrapalham” o ensino no Brasil e seu entendimento sobre os motivos, o que seria possível fazer para melhorar esse cenário e o que elas pensavam que seria a Educação e a escola do futuro. Pretendia apreender alguns sinais da práxis dessas educadoras, a partir de algumas informações pessoais, bem como expandir o meu olhar sobre algumas informações vagas que tinha anotado junto com as falas que cada uma lançava nos encontros semanais.

Minha inserção no campo de pesquisa durou seis meses. Em novembro de 2019, os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul decidiram, em assembleia, aderir a uma paralisação que já estava em curso e iniciaram uma greve por parte da categoria<sup>8</sup>. Esse

---

de Laclau e Mouffe (1985). Portanto, será um significante ambíguo que atuará com uma carga de significados que impedem sua significação plena.

<sup>7</sup> Na obra “A ideologia alemã”, Marx apresenta o conceito de ideologia equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista em que a realidade é invertida e as ideias como motor da vida real. Com esse pensador se encontra uma ideia de “falsa percepção de mundo”, o que ajuda a compreender o *sensu comum* em Gramsci ao referir-se à “filosofia dos não filósofos”.

<sup>8</sup> Após 57 dias de paralisação, os professores da rede pública estadual decidiram, em assembleia no Colégio Estadual Cândido José de Godói, pela suspensão da greve do magistério e dos funcionários de escolas iniciada há 56 dias, em novembro de 2019. Contudo, em votação que abriu a assembleia, o acordo proposto pelo governo do Estado sobre os dias parados foi rejeitado por unanimidade, o que significa que o CPERS irá buscar na Justiça o

acontecimento impossibilitou-me de continuar participando das reuniões de planejamento e de registrar as falas que as professoras participantes da pesquisa produziam nesses encontros. Apenas mantive o contato com a diretora e com mais três das professoras do grupo.

Com o início da pandemia<sup>9</sup>, em meados de março de 2020, a minha inserção na escola ficou impossibilitada novamente. As reuniões de planejamento não tinham ocorrido ainda no início de março e não foram organizadas para ocorrerem de forma *on-line*. O contato mantido deu-se através de mensagens via aplicativo, o que me possibilitou também ter as suas falas em alguns momentos entre maio de 2020 e maio de 2021.

Adaptei a forma de produzir o *corpus* da pesquisa. O referente empírico continuou sendo o conjunto sempre aberto das falas das docentes, que foi sendo construído, mesmo com os acontecimentos adversos que surgiram no final de 2019, com a greve do magistério estadual, e nos dois anos subsequentes, devido à grave crise mundial consequente da pandemia da Covid-19 e ao avanço do novo SARS-Cov-2, ou coronavírus. A nova forma peculiar de colher as falas das professoras envolvidas na pesquisa foi através de áudios, os quais estão transcritos no Apêndice C desta tese.

### 1.1 PROBLEMATIZANDO O *SENSO COMUM*

As experiências docentes que foram descortinadas nas conversas das reuniões de planejamento no ano de 2019 e nas narrativas de 2020 e 2021, sem pretender um paralelismo simples entre o funcionamento do currículo escolar e o discurso das docentes sobre tal funcionamento, propiciaram-me problematizar o *sensu comum*. As influências internas e externas são constantes no espaço da escola, seja pela reprodução ou pela manutenção de algumas opiniões lançadas através dessa categoria que apresenta múltiplos olhares, com os possíveis deslocamentos de sentido que são produzidos.

Em relação à expressão *sensu comum*, encontrei nas três laudas do dicionário de Liguori e Voza (2017) uma ampla definição sobre a categoria produzida historicamente por Gramsci.

---

ressarcimento pelos dias descontados e que serão recuperados a partir da suspensão da paralisação. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2020/01/apos-56-dias-professores-estaduais-decidem-suspender-greve/>> Acesso em: 11 jul 2021.

<sup>9</sup> A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. A saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte tem sido afetada também. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>> Acesso em 11 jul 2021.

Com os significados impressos a partir do pensamento gramsciano, identifiquei um termo em constante transformação, que aparece, em sua interpretação como

a) “todo estrato social tem o seu senso comum”, e, numa sociedade, convivem vários deles; b) o senso comum se define como “a concepção de vida e a moral mais difusa” num determinado estrato social; c) o senso comum deriva da sedimentação deixada pelas correntes filosóficas precedentes (é “o folclore da filosofia”); d) o senso comum se modifica incessantemente (logo, se sucedem no tempo vários sentidos comuns). (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 722)

Tomando como referência as quatro definições de *senso comum* lançadas, interessa-me identificar, entre as falas das professoras da rede pública estadual, o estrato social de onde partem e onde encontram-se, suas concepções de vida lançadas nos trechos de fala produzidos e a modificação do *senso comum*, o qual será o operador por meio do qual terei possíveis deslocamentos de sentido. O contexto em que as falas foram produzidas e os acontecimentos que emergem através desses discursos servirão como categorias a serem analisadas.

Diante desse panorama aqui relatado, esta pesquisa toma a ideia de *senso comum*, dentro de um contexto social mais amplo, além da escola, formulando como problemática central dessa tese: **De que maneira o cotidiano das professoras contribui para a circulação e aceitação de formações discursivas hegemônicas que operam como *senso comum*?** Esse problema de pesquisa está desdobrado em outros, descrito, primeiramente, a partir de um objetivo geral, o qual é compreender como o *senso comum* representa uma concepção que segue disseminando-se de forma dominante e operante no social – vislumbrado com os grandes acontecimentos nos âmbitos estadual sul-rio-grandense e federal –, bem como o cotidiano sendo marcado por meio dos fatos veiculados na mídia, os quais são comentados ou criticados nos discursos das professoras participantes da pesquisa.

Tomando como referente empírico o contexto da minha inserção em uma escola da rede pública estadual e colocando-me como uma agente externa que observei as demais professoras e ouvi suas falas, como objetivos específicos que auxiliarão para a delimitação do tema, buscarei:

- a) identificar jogos de linguagem nos discursos de professoras;
- b) examinar eventuais deslocamentos de sentido nas falas docentes;
- c) analisar o fenômeno do *senso comum* a partir de suas falas sobre o contexto social e em função de suas posições no contexto da docência.

Desses objetivos específicos explicitados, em relação ao primeiro, interessa-me identificar como os discursos são produzidos em um campo que se caracteriza por uma

permanente e instável correlação de forças que opera por expedientes de disputa ou de alinhamento, ao mesmo tempo, é o campo de prática profissional dessas professoras participantes da pesquisa. Pretendo enxergar como essas docentes operam o vai e vem das articulações e disputas hegemônicas no interior desse cotidiano do qual falam, no qual atuam, em relação ao qual organizam-se, bem como o modo como ele coloca em circulação as articulações, as lutas e as disputas relativas aos discursos produzidos.

Em relação ao segundo objetivo listado, ele serve para mapear as formulações que possam me remeter a certos significantes que ocorrem nos trechos de fala produzidos pelas professoras. Laclau (2013) assinala que a pluralidade das *demandas*<sup>10</sup> sociais e a articulação das mesmas atribui a unidade de um grupo, mesmo que as exigências ou as reivindicações desse grupo carreguem nuances e antagonismos no interior da prática discursiva. Por exemplo, na demanda pelos movimentos de greve entre o magistério estadual e o governo do estado do Rio Grande do Sul, como veremos no capítulo *O social é discursivo*, especificamente na seção *Hegemonia como efeito da correlação de forças entre magistério estadual e governo*, encontram-se traços da malha constituinte da correlação de forças entre o governo, visto como instância que determina as políticas públicas de investimento em educação, bem como empregador que detém o controle sobre os salários e os deveres dos servidores públicos, entre eles os professores. Esses sujeitos-professores explicitam em suas demandas por reposição salarial, por exemplo, a unidade de luta durante os movimentos de greve, mas com a inconstância das relações hegemônicas que podem ser produzidas, que demonstram a construção das formações sociais, das correlações de forças e dos antagonismos sociais comuns.

O terceiro e último objetivo é o mais importante, pois foi pensado como um reforçador do problema de pesquisa. Com ele, o *senso comum* pode ser vislumbrado como um modo de representação, com uma capacidade de transformação do particular em universal, a partir das falas das professoras em seu contexto de docência e em outras formações sociais de que participem. Nesse sentido, os discursos docentes podem mostrar as frases feitas, com os jargões, os clichês que ficam cristalizados na visão desse e de outros estratos sociais e que aparecem com grande aceitabilidade e disseminação entre diferentes grupos.

---

<sup>10</sup> Em *A Razão Populista*, Laclau (2013) mostra um percurso como chave de compreensão sobre as demandas. Essas exigem totalização coerente, com mudança de *status* para serem inscritas em um determinado campo de disputa, como os movimentos de greve entre governo do Rio Grande do Sul e magistério estadual.

Com o intuito de mapear o problema de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, encontrei vários teóricos que lidaram direta ou indiretamente com o tema do *senso comum*, contribuindo para distintas análises acerca do assunto. Na qualificação, tive acesso à cópia da tese de Benincá<sup>11</sup> (2002), que realiza uma discussão filosófica profunda, o que não tenho como pretensão discutir. Busquei o Banco de Teses e Dissertações da Capes em março de 2019, utilizando os descritores “senso comum”, com o devido refinamento da área de conhecimento envolvendo especificamente a Educação. As pesquisas concentraram 552 resultados, sendo 399 dissertações e 138 teses. Também verifiquei atualizações sobre o termo em 2021 no Portal de Periódicos da Capes<sup>12</sup>, utilizando como descritores os mesmos descritores. Nesse segundo refinamento, encontrei um total de 1735 artigos, 181 livros, 6 resenhas e 3 recursos textuais. Busquei filtrar ainda mais os resultados, dessa vez através dos descritores “senso comum” e “educação”, de 2000 a 2021, o que me levou a encontrar 115 artigos e 1 livro.

Dessas pesquisas produzidas, a discussão sobre o *senso comum* não figura como um tema original, mas como tema recente nas pesquisas e problematizações no país, datadas do ano 2000 em diante, ligadas ao contexto sócio-político. Nos trabalhos produzidos para eventos, é possível exemplificar com o estudo de Pereira (2009), que concebe uma pesquisa a respeito das Ciências Sociais na Educação Básica. O autor aponta em sua análise a necessidade de construção do valor da disciplina de Sociologia nas escolas e a sua devida obrigatoriedade.

Dos livros encontrados, tomando como base de pesquisa o Google Acadêmico, apresento o de Saviani (1986), em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, em que os textos que integram o livro foram produzidos em diferentes oportunidades, incluindo as aulas do professor e suas palestras. Para o autor, o *senso comum* é contraditório e constitui “um amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica<sup>13</sup>, o que vem ao encontro, de algum modo, com a configuração que identifiquei nas falas das professoras investigadas.

Já em outra publicação mais recente, disponibilizada pela plataforma do *Scielo*, encontrei o livro de Schlesener (2016), *Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as*

---

<sup>11</sup> O trabalho de tese de Eli Benincá, intitulado *Senso Comum Pedagógico: Práxis e Resistência* (2002) apresenta uma excelente discussão sobre a trajetória do conceito de senso comum, propondo em sua análise “perceber como o senso comum se faz presente na história da filosofia, enquanto reflexão filosófica” (BENINCÁ, 2002, p. 19).

<sup>12</sup> Pesquisa atualizada no Portal da Capes em 17 de julho de 2021.

<sup>13</sup> Perspectiva de Gramsci em sua obra *Cadernos do Cárcere - II Materialismo Histórico*, p. 13.

*condições de subalternidade e a educação em Gramsci*, que traz o estudo sobre Gramsci e suas perspectivas produzidas sobre a hegemonia, o senso comum e a educação. Essas pesquisas mencionadas assentam-se na grande área da Educação, com diferentes contextos, oferecendo o termo de maneira polissêmica, o que contribui com o processo de desenvolvimento do contexto em que vou investigá-lo.

Realizei esse exercício de revisão da literatura de maneira muito instrumental, pragmática e introdutória, tendo em vista que minha graduação foi em Letras. Buscava, portanto, me familiarizar com um exercício conceitual e filosófico como porta de entrada para problematizar o objeto de pesquisa: as falas das professoras e a conjuntura. No momento em que adentrei o campo com essa visão sobre o que já tinha sido produzido por outros pesquisadores, uso essas informações como patamar inicial, no sentido de conhecer os trabalhos sobre o *senso comum*. Porém, à medida que avanço na Análise Política do Discurso<sup>14</sup>, doravante APD, e na conjuntura sobre os fragmentos de fala produzidos no material empírico, os achados com o primeiro contato com Gramsci foram ficando ultrapassados. Expandindo, portanto, o estudo para uma visão mais refinada sobre as formações discursivas.

Nesse sentido, no segundo capítulo, descrevo as etapas do artesanato da pesquisa. Nele são apresentados o contexto da investigação – a escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul –, a apresentação de cada professora que designei com nomes de flores, a fim de manter o sigilo sobre a identidade de cada uma, a descrição e o registro dos encontros e das reuniões de planejamento com os relatos registrados no diário de campo, bem como a narrativa do caminho percorrido durante a análise do material empírico produzido antes da greve de 2019 e, após, as falas coletadas em 2020 e 2021.

Busco compreender o viés crítico e político de alguns discursos que emergiam na rotina de encontros semanais e nas atividades do calendário escolar em 2019, nas respostas ao questionário proposto a cada uma das professoras e nos áudios por elas enviados em nossa comunicação posterior. Observei que a consciência crítica de algumas se alargava mais do que de outras, e a presença ou não do desejo de se posicionar sobre aspectos políticos, sociais e financeiros ficava evidente. Assim, agrupei os trechos dos discursos tendo em vista essa divisão de aspectos, cujo detalhamento também aparecerá nesse segundo capítulo.

---

<sup>14</sup> A Análise Política do Discurso (APD) é um aparato teórico inserido em uma matriz Pós-Estruturalista, desenvolvido dentro da Teoria do Discurso construída por Laclau e Mouffe (1985). Este aparato contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões do social.

O terceiro capítulo está construído com o intuito de apresentar ao leitor o plano teórico inicialmente elaborado a partir das ideias de Gramsci, quando o pensamento produzido pelo filósofo italiano traz conceituações da categoria do *senso comum*. Por esse caminho, neste vislumbre aqui apresentado, o termo *senso comum*, que parecia ser entendido como os saberes culturais – ordinários, oriundos da realidade em que estavam inseridas as professoras da rede pública –, aos poucos, começou a ser visto como o produtor de uma reflexão mais abrangente, por tratar-se de um traço da concepção hegemônica. As falas docentes me mostram uma opinião comum, difundidas em muitos contextos da sociedade.

Importa-me também vincular o estudo do *senso comum* aos estudos sobre a *conscientização* de Paulo Freire, às ideias de *regimes de verdade* nas formações discursivas que Foucault havia descrito, tendo em vista os tipos de discurso que as professoras acolhem e fazem funcionar como verdadeiros, e à ideia de *hegemonia* da Teoria do Discurso, de Laclau. Cada uma dessas articulações entre os teóricos me leva a perceber o potencial de análise que é produzida a partir do *senso comum*, mesmo que aparente ter um efeito superficial, dentro de uma conjuntura mais ampla que precisa ser analisada. Foi com a intenção de alargar meu conhecimento sobre os argumentos de Laclau e Mouffe (1985) de que o discurso é uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico, que expando o horizonte para a APD. Com esse expediente, enveredo por um caminho de sequências significativas que envolvam uma análise mais abrangente.

A fim de experimentar um caminho para a análise dos dados produzidos nas falas em 2019 (especialmente pautados em aspectos políticos, sociais e econômicos da educação), organizei no quarto capítulo exercícios que envolvessem duas estratégias: a análise de conjuntura, descrita por Souza (1989), e a APD, estratégia desenvolvida dentro da vertente pós-estruturalista. Com esse arranjo, encontrei o aparato possível para encadear as questões da investigação sobre o *senso comum*, considerando o referencial empírico já produzido e o referencial teórico escolhido, propícios para analisar os processos educacionais envolvidos nessa pesquisa. Optei, então, por dividir o capítulo em quatro exercícios de análise, os quais contêm:

- a) a hegemonia como efeito da correlação de forças entre o magistério estadual e o governo, em que apresento uma retrospectiva dos vários movimentos de greve dos professores da rede pública estadual e sua relação de força com o governo estadual;

- b) a lógica da equivalência e a lógica da diferença pelo interior da LDB, que caracterizam a operação hegemônica de cada formação discursiva nos documentos das três versões da lei;
- c) o antagonismo no investimento em Educação, em que aparece o recurso inerente às relações sociais e aos conflitos, bem como os fundos de investimento que envolvem as mudanças educacionais;
- d) os exemplos de articulação entre particular e universal, que propiciam apresentar alguns significantes correlatos ou equivalentes extraídos dos fragmentos de fala produzidos pelas professoras envolvidas na pesquisa.

A divisão do capítulo nessas seções pretende retomar os objetivos específicos da pesquisa, em articulação com os operadores da Teoria do Discurso. Nesse sentido, é importante salientar que o discurso é visto como social, a partir das leituras do pensamento laclauiano, em especial na obra basilar de Laclau e Mouffe (1985), *Hegemonia e Estratégia Socialista*, o que me levou a ampliar o olhar no curso de Doutorado em Educação, bem como a cadeira de “Tópicos Especiais em Educação: Análise Política do Discurso”, cursada no primeiro semestre de 2021. Alargando os estudos sobre a Teoria do Discurso e sobre a APD, pude experimentar essa abordagem como expediente de crítica e articulação na análise de certos enunciados produzidos pelas professoras participantes da pesquisa.

Pensar alguns aspectos da realidade produzida pelos discursos, em sua materialidade, assim como os efeitos da formação social sobre a formação discursiva, de modo concomitante, tendo em vista que o discurso e a *práxis*<sup>15</sup> são indissociáveis, tornou-se um objetivo desde essa aproximação com a Teoria do Discurso. Com ela, experimentei a reconceituação do discurso, não mais restrita à visão linguística derivada de minha formação em Letras, mas como recurso que resulta do e produz o social. Com essa visão, comecei a entender a conjuntura a partir das correlações de força entre os sujeitos (individuais e coletivos) envolvidos, as relações de disputa hegemônica entre esses, com os arranjos e desarranjos constantes da prática social, dependentes de interesses políticos que favorecem a emergência de acontecimentos e articulações dentro de uma formação social construída simultaneamente a uma formação discursiva.

Como a Teoria do Discurso e a APD são perspectivas abertas, que acomodam conceitos como deslocamento, indecidibilidade, contradição, polissemia, contingência, entre outros,

---

<sup>15</sup> Segundo Freire (1980), a *práxis* é o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo que caracteriza os homens.



encontrei a possibilidade de experimentar esses movimentos em atravessamentos dos e pelos acontecimentos, dos e pelos sujeitos envolvidos, das e pelas relações sociais que as circunscrevem e delas derivam, sempre pensando a conjuntura em que o objeto de interesse naquele momento está inscrito. Isso me colocou em uma tomada de posição que fiz e que pretendo descrever na sequência dessa pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### O ARTESANATO DA PESQUISA

*[...] o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 2009, p. 22)*

Início este capítulo ainda com uma das implicações do pesquisador, buscar o seu centro e seu envolvimento com o objeto de estudo que escolheu pesquisar, responder, analisar e produzir como reflexão consistente para seus pares. Os passos para que esse processo ocorra devem estar incluídos no artesanato da pesquisa, na escolha das estratégias teórico-metodológicas, na tessitura da descoberta do material empírico, do *locus*, dos sujeitos investigados, na escrita do diário de campo, nas falas produzidas, nas categorias emergentes, no que vai constituindo o material a ser analisado.

Para mostrar o incomum na escola em que fui acolhida, decidi lançar o meu foco sobre a imagem que mantenho do lugar e das professoras investigadas. A busca por uma linguagem literária em quase todos os subtítulos listados aqui deu-se em função desse meu desejo em recuperar uma atmosfera de configurações criativas dentro do lugar e entre as professoras participantes da pesquisa.

#### 2.1 AS ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*O meu intento não é assinar aqui o método que cada qual deve seguir para o bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha. (DESCARTES, 1996, p. 6)*

Como as palavras acima, a minha intenção é detalhar nesta seção as etapas que direcionaram a produção dos dados desta tese. Elas incluem a observação participante, como primeiro procedimento, passando a uma pesquisa participante, em que coletei, de forma manuscrita, os trechos de fala das professoras participantes em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, em Porto Alegre, durante as reuniões de planejamento ocorridas semanalmente, durante 1h30min de reunião, dos meses de junho a novembro de 2019.

Totalizei 21 semanas de presença nas reuniões de planejamento do Currículo por Atividade (CAT)<sup>16</sup> – como a diretora e as professoras participantes gostam de descrever o encontro – ou, com a terminologia mais adequada, com as docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, além de eventos do calendário escolar (10h no turno da tarde) e reunião de estudos da SEC (4h no turno da tarde). Desse modo, totalizei 35 horas nessa escola estadual, a partir das quais fiz um diário de campo, com uma primeira categorização de todos os assuntos que vinham à tona em cada reunião semanal. Com essa inserção em campo, pude coletar os excertos de discursos docentes, bem como utilizei um questionário para conhecer o perfil de cada uma das investigadas e disponibilizei o TCLE.

Sem me distanciar das professoras participantes, considerei relevante o que ocorre fora dos limites da escola, e também fora das reuniões de planejamento, o que veio somar ao material empírico a partir das falas enviadas por três docentes, via aplicativo de mensagens, durante o momento da pandemia de Covid-19 (2020 – 2021). Com esse conteúdo, ampliei a forma de produzir o material empírico e identifiquei o que elas pensam durante esse momento de crise sanitária.

Foquei os critérios de rigor dessa pesquisa na estratégia da análise de conjuntura sobre os trechos de fala, como expediente para articular a APD – a qual foi descrita por Buenfil Burgos (2019) como o modo de pensar a realidade, com seus critérios epistemológicos da Teoria do Discurso. Esses critérios mostram que os sentidos dos referentes são contextuais, nunca acessíveis de forma direta, sempre mediados pelos significantes, exigindo do sujeito uma investigação sobre os acontecimentos e possibilitando-lhe estar implicado para entender as articulações político-discursivas que serão analisadas. Os pontos de contato entre essas estratégias e o referente empírico possibilitaram-me enxergar o discurso como correlato ao funcionamento do social.

Em relação à análise de conjuntura, conforme descrita por Souza (1986), ela possibilitou o meu olhar com uma certa interferência e deliberação, tendo em vista que muitos elementos aparecem no contexto investigado. Precisei fazer as escolhas do que selecionar e analisar, em relação ao que carregava maior significação nesse contexto, levando em consideração aquilo que considerei que veio à tona com maior força nas falas das professoras investigadas, para depois organizar os elementos e focar no exercício de análise.

---

<sup>16</sup> O CAT é instituído pela Lei 5.692/71 e sua formulação foi revogada pela Lei 9.394/96. O uso da expressão sobrevive, embora o currículo seja estruturado de outra forma.

Em cada um dos momentos em que estive na escola, em 2019, pude conhecer diferentes estados daquela formação social, bem como diferentes estados da formação discursiva que se tornou matéria de trabalho para essa pesquisa. Parafraseando Souza (1986), os ingredientes, os atores e os interesses, em jogos de palavras e no fazer pedagógico de cada docente presente na instituição que me acolheu, levaram-me a fazer a análise sobre o contexto, focando na correlação de forças estabelecidas em diferentes momentos e na APD. Como afirma o sociólogo brasileiro

A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser objetiva, mas estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos. (SOUZA, 1986, p. 8)

No recorte, destaco a característica dessa estratégia: uma análise marcada por um posicionamento, relacionada a uma visão e ao rumo dos acontecimentos que interessam a mim. Através desse método de análise, os posicionamentos políticos das professoras investigadas, bem como o meu, como pesquisadora-docente, apareceram marcados, no constante jogo de articulação, de dominação, de reação, nas relações entre as forças comuns que se mesclam e se alternam o tempo todo nas inconstantes formações hegemônicas, como entre os professores do magistério estadual e o governo, por exemplo, tendo sido os docentes, em determinados momentos, oprimidos na luta por reposição salarial; ou na relação entre professor e estudantes, em que o docente pode ser o opressor na sala de aula. A posição de cada sujeito varia e, conseqüentemente, os arranjos na correlação de forças entre os envolvidos também.

Importa, ainda, que a perspectiva da análise de conjuntura depende de um conjunto de elementos tomados em consideração em um dado momento e em uma situação de um grupo ou vários grupos, como as docentes de uma escola. Saliento, também, a possibilidade de um sobrevoo sobre o conjunto dos fragmentos de discursos das professoras que fiz a partir do paradigma da Análise Política do Discurso (APD), dependentes da análise conjuntural dos contextos e sujeitos envolvidos, interligando o discurso com elementos linguísticos e extralinguísticos. A conjuntura foi articulando e dando sentido à materialidade dos elementos, dos momentos, dos sujeitos envolvidos em cada contexto. As ferramentas possíveis para ressignificar uma fala ou um pensamento exigem um processo amplo, colocando em movimento, inclusive, a minha leitura sobre os elementos envolvidos e refletindo sobre os efeitos da circulação e da aceitação de ideias que, naquele contexto, podem operar como *sensu comum*, como muitas vezes reforçado pelas professoras participantes da pesquisa.

Para manter o rigor e assegurar a consistência conceitual das estratégias e da análise produzida, foco nesse trajeto descritivo a dimensão teórica. Ela será constitutiva da produção do conhecimento, uma vez que a teoria é o ponto de partida e o ponto de chegada dos exercícios de análise. Os usos das teorias não podem ser levianos estéreis ou desqualificadores, que possam levar a excessos, como assinala Buenfil Burgos (2011), desvalorizando a empiria. Eles precisam, ao contrário, problematizar os

[...] usos de las teorías que exigen un vínculo estrecho con las particularidades del tema estudiado; usos para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema brindando así una apoyatura que junto con el recuento de las características del proceso investigado, posibilitan algunas interpretaciones plausibles; usos en los que la capacidad heurística, analítica, interpretativa o explicativa de las mismas es puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico; [...] (BUENFIL BURGOS, 2011, p. 34 – 35)

A Teoria do Discurso possibilita a produção de um saber rigoroso como se pretende que seja toda produção acadêmica. No que tange este estudo, o dispositivo analítico que é a APD possibilita a leitura dos acontecimentos e a compreensão de uma determinada realidade. A análise de conjuntura permite um movimento constante de novos acontecimentos, agregando conhecimentos de outros contextos, bem como possibilita mapear as formulações que remetem a determinados significantes que emergem nos discursos, como, por exemplo, analisar o contexto das greves dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul e descortinar como estava o cenário regional e nacional, quais eram os governadores durante cada movimento de greve, entre outros achados que vão construindo os tipos de correlações de forças entre o magistério e o governo estadual.

A partir dos discursos proferidos, a realidade costuma se mostrar bem mais complexa do que apenas os trechos que compõem o referente empírico tomado nesta investigação. Selecionei, então, quatro categorias de Souza (1986), considerando a realidade como síntese de múltiplas determinações e, por isso, permitindo que seja vista como imprevisível na análise conjuntural:

- a) Acontecimentos – conforme Souza (1986, p. 10), é necessário “saber distinguir primeiro fatos de acontecimentos e depois distinguir os acontecimentos segundo sua importância”. Então, para a análise de conjuntura, são esses acontecimentos que adquirem um sentido especial para um grupo social, uma instituição ou uma pessoa, dependendo de sua visão de mundo. Assim, busco criar um panorama dos acontecimentos, tanto em relação ao período de escrita da tese, quanto em relação a alguns episódios e eventos que marcaram o contexto de trajetória profissional das

professoras, a partir de suas narrativas, explorando alguns sentidos em relação aos dados trabalhados ao longo da análise. É possível relacioná-los segundo o seu encadeamento, compreendendo o sentido das ocorrências que cada docente quis mencionar com as suas falas, as ênfases criadas, observando o clima em que cada enunciado foi dito e explicitando alguns pressupostos da análise.

- b) Palco dos acontecimentos – as ações e os fatos da vida social e política se desenvolvem em determinados espaços, como a escola pública de Ensino Fundamental pesquisada, e em determinado tempo; o lugar e os momentos constituem o palco dos acontecimentos que serão descritos. Esse contexto indica e influencia no desenvolvimento das lutas sociais que vêm à tona em cada discurso, adquirindo sentido ao analisar-se a posição de quem fala: um pequeno grupo de professoras de uma escola da rede pública estadual, que sugerem ter uma posição distinta do grupo dominante, o governo estadual, por exemplo.
- c) Atores envolvidos – representa uma posição ou um papel atribuído a cada sujeito dentro da trama das relações encadeadas em torno de uma formação discursiva e social. Nas falas das docentes aparecem muitos envolvidos, os quais vão além dos personagens presentes na sala de aula ou na gestão da escola, induzindo a necessidade de analisar diferentes aspectos do cotidiano dentro e fora do ambiente escolar.
- d) Relação de forças – os diferentes sujeitos e grupos sociais estão em constante relação uns com os outros. As formas como se configuram essas relações, conforme Souza (1986, p. 13), “podem ser de confronto, de coexistência ou de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de força, de domínio, de igualdade, ou de subordinação”. Avaliar essa relação entre forças é decisivo quando se deseja mapear possíveis implicações práticas na conjuntura.

Relaciono a minha predisposição à abertura do meu posicionamento epistemológico levando em consideração o meu objeto de estudo, as falas das professoras que emergem como o *discurso*<sup>17</sup>, o recurso que produz sentidos parciais, precários, contingentes e instáveis, a exemplo das relações sociais, que demonstram ser imprevisíveis, dependentes dos atores

---

<sup>17</sup> A realidade trará, em paralelo, no estudo de Laclau e Mouffe (1985) o *discurso*, identificado como *totalidades significativas* que articulam hegemonicamente tanto elementos linguísticos quanto não linguísticos. Eis que se insere também a necessária tensão criada entre as palavras, tidas como símbolo, e as coisas, como referente, o que Blikstein (1995) menciona como dois dos elementos que produzem um efeito tão forte que possibilitam a fabricação da realidade.

envolvidos, de suas ideologias, dos acontecimentos e dos momentos em que estão inseridos. O discurso e o social se sobrepõem. É esse entendimento que pretendo explorar e analisar nesta pesquisa.

Mesmo com o processo de alargamento de fronteiras teóricas, voltei especial atenção para a vigilância epistemológica. Essa está baseada na noção dos *marcadores de rigor*<sup>18</sup>, que estarão atrelados à pesquisa acadêmica na área da Educação, a fim de explorar a profundidade das reflexões produzidas com um aporte conceitual e fundamentos da experiência educacional, bem como através dos condicionantes políticos e culturais que podem auxiliar o entendimento do objeto de estudo. Nesse sentido, saliento que devem existir

[...] efeitos da implicação do pesquisador na constituição e relação do objeto de pesquisa, a ponderação no sentido de desvelar as escolhas em termos de opções teórico-metodológicas para o estabelecimento de pontos de análise que possam refletir a contingência do que emerge (fuga das antecipações), conduzindo a um terceiro marcador que diz respeito às estratégias de diálogo que operam em ambas as investigações. (PERUFFO; SCHMITT; PEREIRA, 2020, p.220)

Preciso assumir que minhas opções ao longo do percurso não foram lineares. As aprendizagens sobre a Teoria do Discurso, a aderência que fazia sobre determinadas análises de outros pesquisadores lidos, envolvendo sempre reflexões educacionais, os desafios de produzir a empiria durante o distanciamento social, esses foram fatores que me deixaram em uma encruzilhada na qual os caminhos a seguir eram muitos e a indecisão era grande. O rumo a seguir surgia no diálogo com meu orientador e na ideia de que tinha de ajustar as minhas lentes para envolver a pluralidade e a contingência do discurso, articulando com os condicionantes políticos que envolvem as estratégias escolhidas.

Esses marcadores encontram-se sustentados metodologicamente no momento em que exponho minhas escolhas e me aproprio de um fragmento discursivo produzido dentro dos muros de uma escola da rede pública estadual. Os efeitos de implicação sobre mim, como pesquisadora-docente, compreendem as mudanças sobre o modo como pude construir o *corpus*, bem como o amadurecimento na problematização da pesquisa, nos objetivos traçados e na reflexão sobre os exercícios de análise. A intenção de contribuir com outros pesquisadores-docentes tem me movido desde o início, ponderando sobre a qualidade dos dados que foram selecionados e elencando os significantes que possibilitam uma análise mais abrangente, que

---

<sup>18</sup> Os marcadores de rigor envolvem três elementos: ponderação, implicação do pesquisador em campo e estratégias de diálogo e ponderação. Esses servem como suportes em pesquisas com a Educação, demonstrando a complexidade e a profundidade das reflexões produzidas pelas investigações.

faça sentido com as estratégias descritas anteriormente e que dialogue com os sujeitos implicados nos discursos: docentes, cidadãos, estudantes, consumidores, políticos, empresários, entre tantos outros que vão sendo conhecidos através do que vai sendo descortinado com a análise de conjuntura e com a Análise Política do Discurso.

## 2.2 UM CAMINHO PERCORRIDO

Fazer articulações entre práticas, conhecer a realidade de outro coletivo educacional, identificar algum objeto de estudo, refinar a precisão de ideias contidas nos discursos docentes, eis a configuração inicial do meu pensamento quando ingressei na Escola Estadual de Ensino Fundamental em 2019. Logo, mostrar o lugar em que me inseri serve para assinalar como fui me direcionado e como consegui me relacionar com as professoras com quem mantive e ainda mantenho contato, através de mensagens via aplicativo de comunicação.

Trata-se de um ambiente de uma escola fundada oficialmente como grupo escolar em 1934. Somente em 1978 é que recebera o título de Escola Estadual de 1º Grau. Quanto ao nome, mantenho-o em sigilo de acordo com o que preveem as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo o respeito pela dignidade humana e a proteção dos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos, conforme o Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>19</sup>.

Desde os primeiros encontros, procurei manter uma postura esclarecedora de minhas intenções, com a minha proposta de investigação e coloquei-me à disposição para esclarecer dúvidas a qualquer tempo, disponibilizando inclusive meus dados pessoais e telefone. Destaco que essa característica ética junto à direção e às professoras foi fundamental e propiciou uma livre circulação pelas dependências do prédio da instituição.

A escola está localizada em um bairro residencial de Porto Alegre, com um supermercado ao lado, uma praça em frente ao prédio da instituição, vários cafés e restaurantes próximos. Também está relativamente perto de um hospital e de uma universidade. O prédio tem um pátio logo na entrada, com árvores e bancos. Há um saguão com um piano, mais alguns bancos, uma mesa e portas dos setores administrativos. No corredor que dá acesso às escadas, há o *patchwork* que fotografei e mostro na sequência. Ele foi produzido pelos alunos com o auxílio da professora de Arte e era o que eu olhava quando esperava as docentes saírem de suas aulas no final da tarde, para depois nos dirigirmos para a reunião de planejamento na sala dos professores.

---

<sup>19</sup> Baseio-me na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 para apoiar as questões éticas aqui citadas.



**Figura1 - Patchwork em parede da escola**



Fonte: dispositivo móvel da pesquisadora (2019)

**Figura 2 - Praça em frente à escola**



Fonte: dispositivo móvel da pesquisadora (2019)

Ao estudar o Projeto Político Pedagógico (PPP), fiquei ciente de que o prédio da escola é composto por doze salas de aula, um refeitório, uma cozinha, sete banheiros, biblioteca (sem uma bibliotecária ainda), secretaria, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de

audiovisual, sala da direção, sala da vice-direção, Serviço de Orientação Educacional (SOE), Serviço de Supervisão Escolar (SSE), Círculo de Pais e Mestres (CPM). Possui, também, uma quadra de esportes sem cobertura e um pequeno pátio que é usado pelas crianças dos anos iniciais, o qual foi limpo pelo supermercado e será pintado em breve pelas professoras e pela comunidade.

A escola atende um corpo discente de 820 alunos, divididos em: Ensino Fundamental I (séries iniciais), Ensino Fundamental II (séries finais), manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. Quase todos os estudantes moram próximo à escola e os pais ou responsáveis são participativos no Círculo de Pais e Mestres e nos eventos que são promovidos. Em relação ao corpo docente, é composto por 40 profissionais, divididos em professores de área – que têm reuniões mensais nas terças-feiras -, e professores dos anos iniciais do CAT, junto com a diretora e a vice-diretora, que se reúnem todas as quintas-feiras.

Não foi possível eu participar da reunião geral dos professores de área, apenas dos encontros semanais do CAT, nas quintas-feiras, tendo em vista alguns compromissos profissionais. No entanto, o acolhimento desse pequeno número de professoras propiciou-me aprendizados e a produção do *corpus* da pesquisa.

### 2.3 FLORES NA ESCOLA

*Olhei até ficar cansado/ De ver os meus olhos no espelho/ Chorei por ter despedaçado/ As flores que estão no canteiro/ Os pulsos e os punhos cortados/ E o resto do meu corpo inteiro/ Há flores cobrindo o telhado/E embaixo do meu travesseiro/Há flores por todos os lados/ Há flores em tudo o que vejo [...]*  
(Flores, Titãs, 1989)

Sem querer dar uma visão romântica a respeito das professoras participantes da pesquisa, parto do trecho da música *Flores* (1989), priorizando mostrar metaforicamente essas docentes que estão no “canteiro”, a escola, que me mostraram tudo o que vejo por todos os lados do *corpus* e que produziram o meu objeto de pesquisa. Apenas conhecendo o perfil de cada uma delas, bem como conversando individualmente ou no coletivo das reuniões, pude ter ciência que algumas já transitaram por outros cursos de graduação, com diferentes formações que lhes possibilitam formas de pensar e posturas diversas em suas relações com o mundo.

A fim de manter em sigilo a identidade de cada uma dessas professoras, resolvi apresentá-las com nomes de flores. Essa escolha deu-se em função de ser um coletivo de mulheres, cada uma com suas características, circulando por diferentes escolas, as quais

deixaram visíveis alguns traços pessoais e profissionais bem marcados. Assim, serão nomeadas como: **Magnólia, Rosa, Margarida e Amarílis.**

Início a descrição das docentes por **Magnólia**, a mais velha, com 63 anos, dos quais 37 são dedicados à sala de aula. Já está aposentada, mas mantém vínculo com a rede pública estadual graças a um contrato emergencial de 20h/semanais que vigora. Ela é uma professora voltada à criação de muitos trabalhos de arte com seus alunos e à perspectiva da Educação Inclusiva desde o momento em que finalizou sua segunda graduação, em Serviço Social, pela PUCRS. Realizou, também, uma especialização em Projetos Sociais, pela UFRGS, e um último curso de capacitação em Educação Especial em 2017. Sua trajetória mostra essa formação continuada na busca de lidar melhor com a inclusão.

**Rosa** é formada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar pela FAPA, bem como uma especialização em Atendimento Educacional Especializado pelo Censupg. O último evento do qual participou foi um seminário sobre *bullying* promovido pelo Ministério Público Estadual. Tem 50 anos e dedica-se ao ensino há 33. Mantém dois cargos, um como vice-diretora e outro como professora do 3º ano do Ensino Fundamental I, dedicando-se 40h na escola em que estava lotada. Desenvolve a organização das pautas das reuniões de planejamento do CAT. De forma crítica, vai analisando os fatos cotidianos da escola e lançando possibilidades de resolução, o que entra em votação com as colegas e rapidamente todas chegam a um consenso. Ela articulava as informações entre o grupo do CAT e o grupo de área, tendo em vista que participava de ambos. Estava ansiosa pela sua aposentadoria no final de 2019.

**Margarida** também é formada em Pedagogia pela ULBRA, mas anteriormente tinha feito um ano do curso de Direito, também pela mesma universidade. Especializou-se em Orientação Educacional com habilitação para as matérias do magistério e, sempre que possível, participa de seminários ou cursos rápidos, tendo em vista a carga horária de 40h/semanais que mantém em sala de aula, metade na rede pública estadual e a outra metade em um colégio da rede privada de Porto Alegre. Seus estudantes se despedem dela com demonstrações de carinho e presentes. Somado a isso, preza pelo cuidado de cada aluno, esperando os pais ou responsáveis buscarem cada um dos estudantes na porta da escola; apenas se dirige às reuniões do CAT após todos terem ido embora para suas casas. Tem 53 anos, sendo 18 dedicados ao magistério com a rede privada, e 16 com vínculo na rede pública estadual.

**Amarílis** é formada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, pela FAPA. Fez, também, uma especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER. Realiza, constantemente, cursos de aprimoramento lançados gratuitamente pela SEDUC. É a

mais jovem, tendo 38 anos, e exerce o magistério há 7 anos. Nesse tempo de sala de aula, dedica-se a duas escolas da rede pública estadual, no total de 40 h/semanais, sendo que, quando a conheci em 2019, há poucos meses tinha ingressado na escola que eu fazia minha observação participante. Exercia suas atividades docentes há 6 anos na outra instituição que mantinha vínculo e estava prestes a concorrer a um cargo de vice-diretora nessa outra escola. Conseguiu ser eleita para essa função.

## 2.4 UM DIÁRIO E MUITAS VOZES

*Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simplesmente impossível. Nem virar nativo, o que é uma ideia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente. (GEERTZ, 2001, p.26).*

Fazer ouvir e divulgar a palavra dos professores é uma preocupação que me acompanha nessa caminhada como docente. Criar as articulações entre a prática, as teorias educacionais, o currículo e a atual conjuntura da escola brasileira, seja pública, seja privada, pode trazer maneiras distintas de refinarmos as ideias que nos atravessam no cotidiano nacional.

Estabelecer o contato necessário para conhecer o trabalho de planejamento diário de um grupo de professoras estaduais custou-me alguns meses e algumas portas fechadas anteriormente; no entanto, ao conseguir a ponte para essa atividade, percebi, através de evidências empíricas e de diálogos informais, o quanto as professoras do ensino estadual são unidas e generosas no exercício da nossa profissão. Em direção contrária ao que pensava, tendo em vista que não tenho experiência na docência no ensino público, afastei a ignorância sobre a eficácia do ensino público e comecei a perceber as formas das docentes valorizarem o que se recebe do Estado para manter um ensino de qualidade. Retomando o que pude identificar em minha pesquisa de mestrado com os discursos de professores do ensino privado

[...] um ambiente propício ao reconhecimento social docente ainda não existe, os discursos lidos e trazidos aqui nesta pesquisa bem demonstram que surgem empecilhos internos e externos de muitas ordens para que ele se efetive em nosso cenário regional e, muito possivelmente, nacional, buscando a literatura de outros locais de nosso país. Construir esse sentimento entre todos os envolvidos com o ensino é tarefa árdua, que exige a valorização da memória de tantas e tantos apaixonados pela profissão de professor. (CUTY, 2017, p. 110)

Na posição de observadora participante, após uma conversa inicial de apresentação ao grupo em que atuam Magnólia, Rosa, Margarida, Amarílis, a diretora, a coordenadora do SOE e uma professora das séries iniciais, expus o meu desejo de saber “o que pensam sobre a nossa realidade, o que atrapalha a escola?” Foram surgindo inúmeros assuntos logo no primeiro encontro. Listo-os como alguns temas comuns no ambiente escolar unidos a outros de âmbito nacional:

- a) a cultura não é valorizada no país;
- b) falta uma biblioteca e uma bibliotecária, mesmo com a solicitação da direção, o que se pretende resolver com a parceria do curso de Biblioteconomia da UFRGS;
- c) tiraram professores que não são delimitados;
- d) falta monitor e a SEC não designa outro;
- e) há a preocupação com as privatizações, a exemplo dos Correios e Telégrafos;
- f) o agronegócio recebe os maiores investimentos no governo brasileiro atual, com incentivo, inclusive, para o uso de agrotóxicos que são prejudiciais a nossa saúde.

Após os primeiros quinze minutos em que vieram à tona essas diferentes temáticas, iniciou a atividade de planejamento do trimestre. Na pauta, de forma muito organizada pela vice-diretora que também dava aula em uma das séries, cada professora trazia os seus assuntos e alguma sugestão de como colocá-lo em prática ou solucioná-lo. Ao longo do encontro, a vice-diretora fazia a ata. Assim, as considerações envolviam:

- a) a necessidade de reforçarem uma cultura de produção de conhecimento;
- b) o desejo de fortalecer o protagonismo dos estudantes;
- c) a necessidade de usarem os computadores da sala de informática;
- d) a limpeza do espaço da brincadeira de amarelinha, para as crianças do EFI, o que seria resolvido em parceria com um supermercado ao lado da escola;
- e) o convite da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE) para a visita dos alunos ao seu museu; para o deslocamento, seria solicitado o transporte gratuito da Brigada Militar;
- f) uma representante da CPM conseguiu gratuitamente uma psicóloga palestrante que aborda vários assuntos, como a inserção do jovem no mercado de trabalho, o respeito contrário ao *bullying* (pensando em parar a agressividade entre os estudantes menores), a valorização da vida (o que acarretou a lembrança de um ex-aluno que tentou suicidar-se ao estar em outra escola);

- g) a retomada do problema de drogas entre alguns estudantes, a falta de cuidados de alguns pais ou responsáveis com seus filhos;
- h) uma das estagiárias é muito insegura, o que acarreta a intervenção da professora titular em vários momentos;
- i) a organização da festa junina e o que cada professora levaria, ou em que espaço ficaria responsável. Com essa última pauta, dispus-me a auxiliar na festa, o que foi recebido com alegria por todas.

Na semana seguinte, no início da tarde de quinta-feira, cheguei para a festa junina e, ao me apresentar à diretora, me prontifiquei a auxiliar no que fosse necessário. Fui à cozinha ajudar à merendeira com as bandejas de doces e levei-as à sala em que estavam sendo vendidas junto com outros lanches típicos dessa festa. Depois de algum tempo, circulei pelo pátio e encontrei uma outra professora, que era da EJA, e estava precisando de auxílio no brechó, lugar em que permaneci até o final da tarde. Uma professora já aposentada juntou-se a nós para ajudar na venda dos produtos. Nesse espaço, em frente à porta de entrada da escola, pude ouvir as mais diversas falas referentes ao cotidiano:

- a) de que as famílias não dão limites para seus filhos;
- b) o governo não investe em Educação;
- c) faltam professores porque eles são mal remunerados;
- d) a reforma da previdência será um roubo para todo o trabalhador brasileiro; entre outros comentários referentes à vida privada das duas professoras com quem eu estava desenvolvendo a atividade do brechó.

Após 5 horas auxiliando na festa, despedi-me da diretora e das demais professoras ao final da tarde, confirmando que retornaria na semana seguinte para o encontro semanal. A fala das duas professoras com quem mantive maior contato no espaço do brechó produziram novas asserções sobre o cotidiano no espaço escolar, sobre as memórias do que já viram acontecer entre esses muros e o que ocorreu fora deles.

Não há sempre uma sequência de reuniões; por isso, no dia marcado para o planejamento, mudou-se a programação da atividade, sendo feita a entrega dos boletins. Pude, então, conhecer os docentes de área, responsáveis por uma série na entrega dos resultados do 1º trimestre. Todos estavam organizados no saguão, sentados com uma mesa escolar em sua

frente, os boletins em ordem alfabética e os pais e/ou responsáveis em fila indiana, na espera pelo recebimento do documento.

Alguns docentes eram pragmáticos; outros detalhavam o que cada estudante precisava para melhorar seu desempenho escolar. Quatro filas formaram-se com pais e/ou responsáveis do lado esquerdo, cada uma delas referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, as quais se dissiparam em cerca de 15 minutos; mais cinco filas do lado direito, com o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, que se dispersaram em torno de 40 minutos. Posteriormente, ainda fiquei algum tempo conversando com os docentes de área e do CAT, comentando sobre a atenção dada por eles àquelas pessoas e perguntando o que achavam que “atrapalhava” mais a escola. Para uma das professoras presentes: “são as famílias que perderam seus valores, que não dão atenção aos seus filhos”. Com as expressões de *sensos comuns* “as famílias [...] perderam seus valores” e “não dão atenção aos seus filhos”, há duas certezas em tom de generalização, as quais se constituem como discursos hegemônicos na compreensão do momento presente. Essas afirmações salientam o sentido temporal, em relação ao saudosismo da professora sobre o passado, que se desloca para o futuro nas relações entre pais e filhos, bem como entre pais e escola, ou mesmo entre estudantes e escola.

Na reunião da semana posterior, observei a análise referente ao 1º semestre, o que coube a cada docente levar para a pauta, em relação ao que deu certo das atividades extracurriculares e ao que ainda foi feito a partir de agosto. Conforme a fala de Magnólia, “o semestre foi cansativo porque faltam professores na escola; há muito trabalho; falta a biblioteca para os alunos poderem pesquisar; é mais difícil trabalhar com alguns professores; a festa junina foi ótima; e os alunos precisam de mais cultura”. Para tanto, ela e Margarida sugeriram levar os alunos ao teatro da Feira do Livro de Porto Alegre, a alguma exposição no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) e ao Planetário.

Na fala seguinte, Amarílis, nova na escola, deu um depoimento elogioso ao grupo de colegas, pois “se sentiu acolhida”; no entanto, acha que os alunos têm muita liberdade, o que atrapalha as aulas, já que, quando alguns professores não veem, os estudantes ficam perambulando pelo pátio. Além disso, os ‘pequenos’ querem brincar com os ‘grandes’, mas, ao se machucarem, dizem que a culpa é dos mais velhos.

Já na próxima fala, Amarílis quis fazer uma comparação entre a escola em que estávamos realizando o encontro com outra escola em que atua. No seu discurso, salientou que “no L.A. as reuniões são mantidas e nelas se aprende muito; porém, falta pessoal para ter como

encaminhar os problemas das crianças; não é o ideal, mas fazemos o que é possível. Quanto ao semestre, ele foi positivo. Mas a comunicação com os pais tem que ser mais forte”.

Na fala da diretora, ela salientou a importância de frisarem a solidariedade durante o frio, com a doação de roupas para os mais carentes. Também mencionou que haveria a gincana em agosto, com equipes de 17 a 18 alunos, para os estudantes aprenderem a se respeitar e a socializar. Além disso, no dia das crianças, seriam doados brinquedos aos alunos com o dinheiro arrecadado na festa junina.

Magnólia lembrou-se de que precisava de tintas para pintar a parte externa com os alunos e chamou a atenção sobre as estagiárias que acompanham suas aulas, dizendo serem muito inseguras, o que salientou em relação à primeira reunião de planejamento de que participei. Magnólia e Rosa afirmaram que não querem estagiárias para o próximo semestre. Assim, finalizou-se a análise do 1º semestre.

Na semana em que se iniciou o recesso escolar, estava marcada uma reunião. No entanto, ela foi cancelada pela diretora, tendo em vista a falta de quórum para efetivar-se o encontro. Sendo assim, fiquei um mês sem ter o contato com as professoras da escola.

Na penúltima semana do mês de agosto, com a reunião iniciada, a preocupação do grupo estava centrada no que se chamou de “semana da pancadaria”, pois duas professoras, Amarílis e Rosa, sofreram violência física ao afastarem alunos que brigavam com colegas de aula. O primeiro caso ocorreu na praça em frente à escola, e o menino de 10 anos, aluno do terceiro ano, visto como antissocial, briguento, dissimulado, tendo o pai presidiário – um dos chefes de uma facção que vende drogas -, bateu e derrubou a vice-diretora. Na descrição do estudante, percebo um deslocamento de sentido, pois há um rótulo sobre essa criança com um preconceito presente no *sensu comum* explicitado com a fala da professora. Com essa perspectiva reducionista e fatalista, há um desprezo pelo aluno e seu pai, aceito também pelas professoras presentes na reunião. No momento inicial da reunião, a diretora estava conversando com a mãe e o padrasto para que ele tivesse um acompanhamento de uma psicóloga e de uma psicopedagoga na Sociedade de Assistência Social e Educacional do Rio Grande do Sul (SASERS), serviço disponibilizado às famílias de estudantes das escolas públicas.

O segundo caso de violência ocorreu com uma menina que, de modo semelhante ao primeiro estudante, batia em uma colega. Rosa interveio e, por isso, foi agredida pela aluna do quarto ano. O comentário docente exposto sobre os fatos salientou um outro rótulo, com o qual alguns estudantes são temperamentais e seus pais são ainda piores, pois não aceitam a fala das professoras sobre a necessidade de ajuda psicológica para seus filhos.



Nesse encontro de planejamento, Rosa, professora do terceiro ano, fez a análise de cada um dos seus dezenove alunos, tendo em vista a preocupação com a alfabetização de cada um deles, inclusive de um estudante hondurenho, filho de refugiados políticos, que escreve apenas em espanhol, mas tenta traduzir as informações da aula para o português. A diretora divulgou, também, a assinatura da revista “Nosso amiguinho”, a fim de ajudar nas atividades escolares. E, por último, foi lançada a crítica em relação ao valor presente no contracheque dos professores estaduais, que Rosa disse que “o governador não tem interesse em conhecer”.

Na semana seguinte, tendo em vista ser o dia que a SEC determinou para o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Curricular Gaúcha (BCG), fui convidada a participar do mergulho que foi feito nesse estudo. Todos os professores estavam presentes, tanto do CAT quanto de área. Os trabalhos iniciaram às 14h e estenderam-se até as 17h30min, horário de aulas do turno da tarde. Dessa forma, a proposta foi procedermos em três etapas:

- I – mergulhar na análise do que era comum, no que dialoga e no que perpassa a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II;
- II – assistir ao vídeo “*Professor, o século 21 chegou até você?*”, disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna, com a consequente discussão sobre o conteúdo lançado nele;
- III – criar um mapa conceitual com a divisão das etapas de ensino existentes na escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, demonstrando o que é importante em cada uma dessas etapas.

Ao me deslocar com um dos grupos para uma sala anexa à dos professores, além de fazermos a primeira e a terceira atividades concomitantes, ouvi sobre os anseios de cada docente, algumas preocupações em relação aos estudantes, ao cotidiano na escola e fora dela. Entre os discursos expressos, anotei sobre:

- a) as meninas estão curiosas em ficar com outros meninos do EF II;
- b) “está difícil apagar o fogo em época de Bolsonaro” – fala relacionada com os problemas da aposentadoria e da própria queimada da Amazônia, que estava sendo divulgada nos noticiários do país;
- c) o sistema escolar está defasado, mas, conforme a professora, toda a sociedade está envolvida;
- d) faltam monitores na escola e a SEC não ajuda;
- e) uma das professoras não acredita na proteção contra a gripe a partir da vacina, pois é contrária a qualquer vacina.

Nos trinta minutos que pude assistir ao vídeo “*Professor, o século 21 chegou até você?*”, disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna, imaginei que o debate e a reflexão sobre ele seriam críticos na semana seguinte. No entanto, não pude participar do encontro em que isso ocorreu, tendo em vista que ele aconteceu durante a reunião de área.

No encontro da semana seguinte, a pauta da reunião do CAT envolvia a organização dos conselhos de classe, o agendamento de uma palestra sobre a Revolução Farroupilha para todos os professores (durante a Semana Farroupilha), a gincana da escola (em que haveria prêmio pela melhor trova<sup>20</sup> e melhor caracterização da pilcha ou da prenda<sup>21</sup>, saída dos alunos para um concerto didático com a banda municipal, no Museu Joaquim José Felizardo, em que se ensinaria sobre os instrumentos musicais a partir de filmes de desenhos animados. Paralelamente, Rosa salientou a importância de levar a Brigada Militar para trabalhar com o 5º ano sobre questões de violência, uma vez por semana, durante dez semanas.

Somado a esses assuntos, vieram à tona problemas cotidianos envolvendo os estudantes do 6º ao 9º ano, tendo em vista que a diretora e a vice-diretora acreditavam que estavam interferindo nas séries iniciais:

- a) confusões que recaem em brigas;
- b) desinteresse por parte de alguns e a preocupação em estimulá-los aos estudos;
- c) saída constante de sala de aula;
- d) os alunos mais velhos, durante o período das recuperações do turno inverso, ocupam o pátio dos pequenos; no entanto, os estudantes do 1º ao 5º ano não devem ficar com os alunos do 6º ao 9º ano, pois podem vê-los pelos cantos com namoros e linguagem vulgar.

Em função dessa última preocupação citada, Rosa comentou que, “desde 1974, a rede Globo imbeciliza o povo brasileiro com as suas telenovelas”, levando os jovens de 13 ou 14 anos a rituais de iniciação sexual, pois já veem cenas de sexo pela televisão. Esse fragmento de discurso apresenta um *sensu comum* que produz um deslocamento de sentido em relação ao uso do *significante vazio*<sup>22</sup> “povo”, tendo em vista que suscita dúvidas sobre o sentido do termo. Quem é esse povo? O que é povo para essa professora? Ela não faz parte dele? Quem não é povo será o quê? Os deslocamentos de sentido relacionados ao significante demonstram a força

---

<sup>20</sup> A trova é um poema de quatro versos em redondilha maior declamada em eventos que envolvam as tradições gaúchas.

<sup>21</sup> Em relação ao movimento tradicionalista gaúcho, a pilcha é uma indumentária tradicional utilizada por homens, contando com bombacha, meias, botas, lenço, poncho e acessórios e, para as mulheres, um vestido longo, com ou sem casaquinho, saia de armação, meias e sapatos. A prenda é a mulher gaúcha que faz par com o peão.

<sup>22</sup> No aparato teórico de Laclau e Mouffe (1985), o *significante vazio* é um significante sem significado. Ele pode estar vinculado a distintos significados em diferentes contextos, como consequência da arbitrariedade do signo.

desse *sense comum*, como uma verdade absoluta. Magnólia e Margarida concordaram explicitamente com o que era afirmado pela colega, que ainda mencionou que o povo norte-americano também é imbecil, pois acredita que no Brasil “todos somos índios”, “a capital do país é Buenos Aires”, entre outros exemplos divulgados. Somado a isso, Rosa disse ser contrária a qualquer vacina, pois elas poderiam passar doenças ao invés de preveni-las.

Passada essa crítica a uma das redes de televisão nacionais e a sua programação, as professoras ainda tiveram o primeiro contato com os livros didáticos doados pelo governo<sup>23</sup>, observando o compêndio sugerido com os conteúdos que devem ser trabalhados por cada série. Assim, foi solicitado pela vice-diretora que cada docente analisasse as prioridades de cada componente curricular para a reflexão do grupo no encontro da semana seguinte.

Antes de a reunião de planejamento ser finalizada, a diretora pediu ajuda das demais colegas em relação a uma das professoras que não tem domínio de classe, apenas fazia um trabalho burocrático e não se relaciona bem com os alunos nem com outros docentes, pois se sente superior. Foi sugerido, então, que ela seja remanejada, com uma delimitação, o que será visto pela gestora da escola.

Após duas semanas sem reunião do grupo, pois houve uma palestra sobre a Revolução Farroupilha e uma gincana, a pauta do último encontro foi a festa de *Halloween*. Decidiu-se, então, que haveria aula normal até o recreio do dia 31 de outubro; posteriormente, a festa ocorreria para o Ensino Fundamental I, com desfile, confecção de fantasias, desenhos, brincadeiras e doces para os alunos.

Houve a preocupação com os *crushes*, termo utilizado pelos estudantes para os seus *ficantes* do 5º ano. Rosa salientou que também já ouviu a palavra em um aplicativo de transporte, quando se deslocava para a escola, sendo que fazia parte do vocabulário do programa “Pretinho Básico”. Essa professora ficou decepcionada com o total machismo do diálogo dos locutores da rádio, salientando em seu discurso: “O Brasil não tem mais jeito. Só temos programas de baixaria; por isso, os alunos só pensam nisso”. Ou seja, as crianças e os pré-adolescentes assistem a programas que os levam a querer beijar e transar prematuramente.

Amarílis também demonstrou a cristalização de questões ideológicas ao comentar sobre a preocupação com os beijos lésbicos nos banheiros. Inclusive, uma das mães que ficou sabendo do ocorrido pensava em tirar sua filha da escola. Somado a esse comentário, Rosa comparou a

---

<sup>23</sup>É necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada tenha feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de agosto de 2012. <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Em 2019, o livro de Campedelli (2017) traz identificadas as competências e habilidades que devem ser trabalhadas em cada série, conforme a BNCC.

sua adolescência, com as brincadeiras de bonecas, com os jovens de hoje, muito sexualizados, sem uma educação familiar para ajudar a escola. Essa docente ainda enfatizou: “a sociedade está errada com tanta sexualidade”. Dessa fala, na qual se encontra o *sensu comum*, encontra-se uma cristalização em termos estruturais, com o sentido do significante “sexualidade” ancorado e reduzido ao discurso biológico. Soma-se também um juízo de valor que corresponde a um atravessamento moral da professora, o que suscita questionamentos sobre o que é entendido por sexualidade por essa professora? O que significa ser muito sexualizado? De que forma o deslocamento de sentido, quando a professora era adolescente e brincava com bonecas, pode ser auxiliar, comparativamente, para a educação sexual dos jovens atuais? São algumas das dúvidas que vêm à tona com esse fragmento e que comportam discursos hegemônicos desse grupo tão homogêneo em sua forma de exteriorizar as demandas internas da escola que abrangem as questões sociais, como as relações interpessoais entre os estudantes e suas famílias.

Para fechar o encontro, Amarílis convidou o grupo para irem com ela e os alunos de sua outra escola ao Parque das Águas, em Tarumã, o que as professoras presentes consideraram muito caro para os estudantes. Somado a isso, não havia docente substituta, para os estudantes que não quiserem ou não puderem participar do passeio, o que foi salientado em outra ocasião por uma mãe docente, que criticava a falta de pessoal na escola.

Minha participação na semana seguinte foi durante a festa de *Halloween*, que iniciara no recreio do turno da tarde, às 15h10min e estendeu-se até 17h. Com ela, vi crianças vestidas com roupas de bruxas, duendes, zumbis, entre outros personagens da cultura norte-americana; também percebi o quanto os alunos respeitam suas professoras, acolhiam o que lhes é ensinado e eram generosos com seus colegas. Cada uma das crianças que participava daquele momento tinha uma ou duas sacolas de doces, refrigerantes, sucos, sanduíches, bolos, balas e pirulitos que levaram para partilhar com todos que faziam parte do encontro. Os estudantes, então, foram convidados pelas professoras a arrumarem uma grande mesa com tudo o que iriam consumir.

Essa experiência com a cultura norte-americana, através do *Halloween*, é um indicativo da identidade subserviente dos brasileiros, que prefere acompanhar os eventos sociais de outro país, subordinando-se às suas datas e suas características. Espelho, com os termos de Laclau, que se sobressaem as condições de uma cadeia de equivalências que demonstra o antagonismo que está em jogo. Em uma escola da rede pública estadual, as professoras e os estudantes são afetados e penetrados por um discurso hegemônico de um dia marcado pelas demandas de “travessuras e gostosuras”, afetando a identidade do próprio sujeito, mas sem saber o motivo

de ter aderido a esse discurso. Reforça, também, a não fixidez introduzida pela equivalência, que revela a cultura brasileira submersa, de maneira indistinguível, em toda sua contingência e com toda a sua especificidade histórica. Essa é apenas a construção de uma análise de conjuntura muito mais ampla que será produzida no capítulo 4.

Na semana seguinte, a reunião foi cancelada em função do quórum ser insuficiente para uma reunião de planejamento. E, no dia 14 de novembro, após as notícias sobre o novo pacote do governo de Eduardo Leite (PSDB) que atingiria os planos de carreira dos professores estaduais, houve a paralisação dos docentes, o que resultou em uma greve do magistério. Sendo assim, contatando a diretora da escola, fiquei ciente de que as demais reuniões do ano de 2019 haviam sido encerradas. No entanto, contrariamente ao que foi acordado pelo comando de greve do Centro dos Professores Estaduais do Rio Grande do Sul (CPERS), a escola não teve suas atividades paralisadas: todo o corpo docente, em comum acordo, ciente de que se a instituição apresentasse menos de 800 alunos matriculados teria suas portas fechadas ao final de 2019, continuou suas aulas até o mês de dezembro.

A organização sindical do CPERS já demonstrava ser um centro hegemônico. Os professores estaduais buscavam, através de demandas de luta por salários em dia e manutenção do plano de carreira, participar das reivindicações de sua categoria no turno inverso ao seu turno de trabalho. Porém, a conformação criada trazia demandas que foram ficando esvaziadas em função do governador ter indicado os possíveis cortes salariais dos manifestantes. Nesse cenário, as professoras participantes da pesquisa continuaram com as aulas, descumprindo os acordos do sindicato. Ao longo dos 57 dias do movimento de greve, elas se articulavam para manter abertas as portas da escola e manter seus salários em dia.

## 2.5 A LUPA SOBRE CERTOS ASPECTOS

No processo de observação participante, tentei não selecionar apenas o que se aproximava mais de minha realidade. Dei-me a meta de “observar tudo”, mesmo que de fato isso seja quase impossível. Alguns novos indícios indicaram algumas relações significativas, como as *fake news*<sup>24</sup> surgidas nas falas de algumas docentes como realidades cristalizadas no *senso comum*, a exemplo do não uso de vacinas por elas trazerem doenças ao invés de

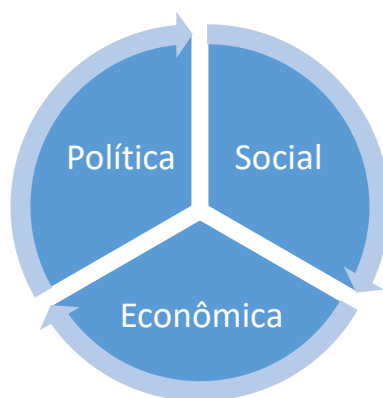
---

<sup>24</sup> **Fake news**: termo mais usual em inglês que explicita fatos mentirosos travestidos como informações ou notícias, as quais abusam de uma linguagem jornalística para transmitir conteúdo de caráter falso como verdadeiro (RAIS, 2017, documento eletrônico).

prevenção. Os discursos já produzidos não são apenas para professoras, mas com professoras, trazendo insistentemente temas que a elas interessam na produção de seus *regimes de verdade*.

No processo analítico, relacionei alguns assuntos permitindo-me a flexibilidade necessária para alguns temas que se conectam, como a falta de pessoal para ter como encaminhar os problemas das crianças e os pedidos feitos à SEDUC para enviarem novos professores à instituição, sem retorno. As dimensões que identifiquei, marcadas nas contingências, produziram uma articulação e a construção de um modelo que possa realizar análises conjunturais, que se inter-relacionam e estão divididas em:

**Figura 3 – Categorias emergentes dos discursos docentes**



Fonte: A autora (2019)

Optei por essa divisão porque acredito que essas categorias são cambiantes no interior das formações discursivas, elas interferem umas nas outras e demonstram os movimentos políticos que emergem com cada uma. Elas são uma tentativa para preparar o terreno para uma *articulação*<sup>25</sup>, tomando o termo de Laclau e Mouffe (1985). Em relação à dimensão política, o que encontrei foram treze assuntos – alguns recorrentes -, que demonstram a dependência dessa instituição de ensino às deliberações da SEDUC, a qual impõe tarefas para as docentes, como o dia de estudo da BNCC e da BCG, com a imposição de um roteiro desse estudo e suas respectivas etapas. No entanto, essa mesma secretaria, como parte maior de uma política

<sup>25</sup> A articulação precisa trazer certas características, a fim de que se instaure uma formação hegemônica. Resgatando Laclau e Mouffe (1985, p. 215), “as duas condições de uma articulação hegemônica são: a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam”. Seguindo essa lógica, as cadeias de equivalência cancelam as diferenças, subvertendo a identidade dos elementos e, sem fronteiras, reforçam a precariedade de toda a diferença. Analogamente, podemos entender como o que acontece na sociedade, a qual está sempre se modificando e oferecendo novas alianças entre os sujeitos, sem estarem fixados em apenas um polo ou em campo de significação.

pública, não resolve as solicitações de mais professores, de monitores ou de uma bibliotecária para a escola.

No que diz respeito à dimensão social, encontrei quarenta diferentes assuntos que me aproximaram das preocupações de cada docente, das relações vividas por elas e do que criticam na sociedade como um todo. Foi o enfoque mais enriquecedor sobre os interesses hegemônicos em circulação nos discursos escolares, com a inscrição de uma verdade ou a fabricação de uma verdade, no caso das *fake news* sobre as vacinas ou sobre os brasileiros sob a visão norte-americana.

No tocante à dimensão econômica, encontrei oito diferentes assuntos que são de uma realidade micro e outros macroeconômica, tendo em vista problemas de cunho apenas institucional, regional ou nacional. Muitos deles teriam uma fácil resolução se tivessem a dimensão política sendo também discutida, o que acarretaria ganhos na dimensão social, como “*Falta uma biblioteca e uma bibliotecária, mesmo sendo solicitada à SEC*”, um dos trechos de fala que foi alvo de comentários em mais de uma reunião de planejamento. Porém, com a precarização da escola pública e de seus investimentos, parece apenas que os discursos tornam-se mais uma fatia do *sensu comum*, sem perspectivas de um horizonte promissor para sanar certos entraves. Eles demonstram os arranjos, vínculos ou conexões que se fazem necessários no cotidiano profissional.

Agrupei os fragmentos, assim, em três quadros que ficaram assimétricos, tendo em vista que os aspectos sociais produzidos são mais numerosos. Identifiquei uma superfície maior e uma circulação do *sensu comum* mais intensa, como pode-se perceber no panorama das informações abaixo:

#### **Quadro 1 – Assuntos abordados nos discursos docentes: aspectos econômicos**

<b>Econômicos</b>
1. O agronegócio recebe os maiores investimentos no governo brasileiro.
2. Transporte gratuito da Brigada Militar para saídas culturais.
3. Brechó para vendas de roupas e acessórios à comunidade escolar e arrecadação de verbas para a instituição.
4. Faltam professores porque eles são mal remunerados.
5. A reforma da previdência será um roubo para o trabalhador brasileiro.
6. Falta pessoal para ter como encaminhar os problemas das crianças.
7. O contracheque dos professores estaduais? O governador não tem interesse em conhecê-lo.
8. O convite de uma professora para levar os estudantes ao Parque das Águas, em Tarumã, foi considerado muito caro para os alunos.

Fonte: A autora (2019)

### Quadro 2 – Assuntos abordados nos discursos docentes: aspectos políticos

<b>Políticos</b>
1. Falta uma biblioteca e uma bibliotecária, mesmo sendo solicitada à SEC (esse assunto foi recorrente em duas reuniões).
2. Tiraram professores que não são delimitados.
3. Falta monitor e a SEC não designa outro (esse assunto foi recorrente em três reuniões).
4. Há a preocupação com as privatizações, a exemplo do que desejam fazer com os Correios.
5. Houve a parceria com o supermercado para limpar um espaço de jogo de amarelinha.
6. Há uma estagiária muito insegura, o que acarreta a intervenção da professora titular em vários momentos (esse assunto foi recorrente em duas reuniões).
7. O governo não investe em educação.
8. Estudo da BNCC e da BCG.
9. Há a inserção da privatização da educação com o vídeo “ <i>Professor, o século 21 chegou até você?</i> ”, do Instituto Ayrton Senna.
10. Foi feito um mapa conceitual proposto pela SEC com a divisão das etapas do ensino existentes na escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.
11. “Está difícil apagar o fogo em época de Bolsonaro” – discurso relacionado com os problemas da aposentadoria e da queimada na Amazônia.
12. Houve organização dos conselhos de classe.
13. As professoras receberam os livros didáticos doados pelo governo federal, e uma disse estar contemplando a nova BNCC e o plano de aulas.

Fonte: A autora (2019)

### Quadro 3 – Assuntos abordados nos discursos docentes: aspectos sociais

<b>Sociais</b>
1. A cultura não é valorizada no país.
2. Os agrotóxicos são prejudiciais à nossa saúde.
3. Há a necessidade de reforçarem uma cultura de produção de conhecimento.
4. Deseja-se fortalecer o protagonismo dos estudantes.
5. Existe a necessidade de usarem computadores da sala de informática.
6. Visita dos alunos ao museu da CEEE.
7. Psicóloga palestrante sobre assuntos importantes aos jovens: mercado de trabalho, <i>bullying</i> , valorização da vida.
8. Há o problema de drogas entre alguns alunos, devido à falta de cuidado dos pais ou responsáveis.
9. Organização de festa junina.
10. As famílias não dão limites para seus filhos.
11. Entrega dos boletins com a conversa carinhosa de cada docente com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes.



12. As famílias perderam seus valores e não dão atenção aos seus filhos. Por isso, o ensino perdeu toda sua força e os docentes são desvalorizados.
13. Os alunos precisam de mais cultura. Então, foi sugerido levar os estudantes ao teatro da Feira do Livro, a uma exposição no MARGS e ao Planetário.
14. Segundo o depoimento de uma nova docente na escola, ela se sentiu acolhida, além de gostar das reuniões semanais, pois aprende muito.
15. Deve-se salientar a importância da solidariedade durante o frio, com a doação de roupas para os mais carentes.
16. Gincana para os estudantes aprenderem a se respeitar e se socializar.
17. No dia das crianças, houve a doação de brinquedos aos alunos com o dinheiro arrecadado durante a festa junina.
18. Melhoria da parte externa da escola, com a pintura dos muros.
19. Houve violência física na chamada “Semana da Pancadaria”, com alunos e professoras sendo agredidos.
20. Os estudantes são temperamentais e seus pais são ainda piores.
21. Há a preocupação com a alfabetização de cada estudante, incluindo um hondurenho, filho de refugiados políticos.
22. As meninas estão curiosas em “ficar” com os meninos.
23. O sistema escolar está defasado, e toda a sociedade está envolvida, segundo uma docente.
24. <i>Fake news</i> : uma das professoras não acredita na proteção contra a gripe a partir da vacina.
25. É necessário incluir a formação integral e o projeto de vida dos alunos, com espaços para que os estudantes se vejam como seres humanos.
26. A competência socioemocional precisa ser desenvolvida ao longo das aulas, com o cuidado entre os relacionamentos interpessoais.
27. Palestra sobre a “Revolução Farroupilha” para todos os professores, durante a Semana Farroupilha.
28. Saída dos alunos para um concerto didático, sobre instrumentos musicais, com a banda municipal.
29. A Brigada Militar fez palestras aos estudantes, durante dez semanas, sobre questões de violência, devido às confusões que recaem em brigas entre os discentes.
30. É necessário trabalhar o desinteresse por parte de alguns alunos e estimulá-los aos estudos.
31. Não pode haver a saída constante da sala de aula.
32. Deve-se barrar a ocupação do pátio dos alunos menores pelos alunos do E.F. II no período de recuperações.
33. Os estudantes maiores, do E.F. II, ficam pelos cantos com namoros e linguagem vulgar.
34. A Rede Globo imbeciliza o povo brasileiro com as suas telenovelas, levando os jovens a rituais de iniciação sexual.
35. <i>Fake news</i> : o povo norte-americano acredita que no Brasil todos somos índios e que a capital do país é Buenos Aires.
36. Uma das docentes, que desempenhava apenas um trabalho burocrático, tem sido um problema em sala de aula, pois não se relaciona bem com os alunos. Por isso, foi sugerido que ela seja remanejada.

37. Preocupação com os “ficantes” do 5º ano, com os estudantes demonstrarem estar sexualizados prematuramente, sem uma educação familiar para ajudar a escola.
38. Beijos lésbicos nos banheiros também demonstram que a sociedade está errada com tanta sexualidade na televisão, segundo uma das docentes.
39. Preocupação de uma das professoras com tanto machismo e tantos programas “baixaria” que existem e incentivam essa sexualidade prematura.
40. Festa de <i>Halloween</i> , com o lanche coletivo de todos os estudantes durante os dois últimos períodos do turno da tarde e com brincadeiras, como o túnel do terror.

Fonte: A autora (2019)

O segundo instrumento metodológico proposto para essa pesquisa de tese foi um questionário cujo objetivo era delinear o perfil das professoras que participam das reuniões de planejamento já presenciadas. Ele foi entregue a cada uma das informantes junto com o TECLE e, após duas semanas, fui buscá-los na escola, tendo em vista que nesse ínterim houve o início da greve dos professores estaduais e, por isso, as reuniões foram canceladas.

Desse modo, tive o retorno de quatro das seis professoras envolvidas nas reuniões do CAT. É bom frisar que uma das professoras que aceitou participar da pesquisa exerce também a função de vice-diretora. A diretora isentou-se de responder ao questionário e uma outra professora ficou doente e, por isso, não tive o retorno das suas respostas. Assim, divido o quadro seguinte conforme a questão formulada e listo o que foi respondido por cada uma delas.

#### **Quadro 4 – Respostas do questionário sobre o perfil das professoras envolvidas nas reuniões de planejamento do CAT**

<b>4.1 Formação</b>
Rosa – Pedagogia (FAPA) – especialização em Atendimento Educacional pelo CENSUPG.
Magnólia – Pedagogia e Serviço Social (PUCRS) – especialização em Projetos Sociais pela UFRGS.
Margarida – Pedagogia (ULBRA) – especialização em Orientação Educacional pela ULBRA.
Amarlís – Pedagogia (FAPA) – especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER.

<b>4.2 Tempo de atuação</b>
Rosa – 33 anos; prestes a se aposentar.
Magnólia – 37 anos; já aposentada.
Margarida – 18 anos.

Amarílis – 7 anos.
--------------------

### **4.3 Número de escolas em que atua e carga horária semanal total**

Rosa – 2 escolas; total de 40h.
---------------------------------

Magnólia – 1 escola; total de 20h.
------------------------------------

Margarida – 2 escolas; total de 40h.
--------------------------------------

Amarílis – 2 escolas; 40h.
----------------------------

### **4.4 Quantas horas semanais em média dedica a afazeres relacionados à escola**

Rosa – 1 hora.
----------------

Magnólia – 10 horas.
----------------------

Margarida – não especificou.
------------------------------

Amarílis – mais ou menos 8 horas.
-----------------------------------

### **4.5 Quais os fatores, segundo suas percepções, atrapalham o ensino no Brasil? Por quê?**

Rosa – “Vontade política, independente dos interesses neoliberais. Porque há muito tempo a governancia do país responde a uma agenda comprometida com interesses contrários ao do povo brasileiro. Com uma educação forte, seríamos um povo mais culto e não ficaria calado para tanta injustiça e distância entre as classes sociais”.
---

Magnólia – “Valorização do professor, salários, formação continuada realizada não só com recursos humanos da escola, mas acesso a congressos, seminários, ... Além de suprimento do quadro de profissionais para o funcionamento da escola, bibliotecária, supervisora, monitor para alunos especiais, bem como manutenção dos espaços físicos, quadra de esportes, banheiros, cozinha...”
--

Margarida – “A história do ensino no Brasil vem avançando na desvalorização da escola e do educador. A falta de valorização na Educação vem da sociedade, política, família, pobreza,..., entre muitos fatores a falta de interesse plantada na mente dos estudantes, criando o desinteresse e desrespeito total com a classe”.
---

Amarílis – “1 – Descaso do governo. 2 – Desvalorização dos professores. 3 – Desrespeito dos alunos com professores. 4 – Falta de apoio no trabalho. 5 – Desinteresse dos alunos para aprender. 6 – Desestímulo dos professores em buscar novas estratégias ou formação. 7 – Falta de incentivo do governo para que o professor faça aperfeiçoamento”.
---

### **4.6 O que se poderia fazer para melhorar?**

Rosa – “Eleger políticos que tenham como meta investimento total no campo da educação em todas as esferas. Investir pesado para se ter escolas bonitas e completas; professores bem formados nas universidades competentes que não visam manter o aluno mal preparado e na insegurança, optar por permanecer na pós e outros, aumentando o lucro dos donos. O governo
---

deveria oferecer uma carreira atrativa, bons salários e cobrança de desempenho, que atraíssem pessoas inteligentes e cultas”.
Magnólia – “No caso da Escola Pública é reivindicar aos órgãos responsáveis pela educação o suprimento das necessidades da escola, sabemos o quanto é difícil, por isso faz-se necessário toda a comunidade escolar assumir o seu lugar nas reivindicações”.
Margarida – “Para melhorar vai levar muitos anos, precisa haver uma mudança muito grande na sociedade e no meio político que valorizem o profissional e vejam o trabalho necessário para mudar o mundo que só quem pode mudar isso é o profissional da educação”.
Amarílis – “Primeiro penso que se deveria valorizar os professores, de que forma? Valorização de salários e incentivos para fazer cursos de aperfeiçoamento. Depois, diminuir a carga horária dos professores do CAT (1º ao 5º ano), pois não temos horas dentro da carga horária para planejamento de aulas, provas..., o que ocasiona de termos que usar nossas horas de descanso ou fazer para tal. E trabalhar com as unidades sobre a importância do professor, já que é ele quem forma todas as profissões”.

<b>4.7 O que você acha que será a Educação/Escola no futuro?</b>
Rosa – “Espero que tenhamos escolas públicas e gratuitas para atender a todos e com qualidade. Acredito que a Educação irá se transformar e atender aos novos propósitos dos avanços tecnológicos e sociais. A escola do futuro será dinâmica e versátil; de qualidade e independente. Lógico que para isso, as questões citadas anteriormente sejam resolvidas, e a educação seja livre para desenvolver cidadãos, seres humanos pensantes, reflexivos, históricos e envolvidos”.
Magnólia – “Apesar dos problemas hoje eu espero que a escola do futuro seja cada vez mais inclusiva, que se possa garantir o direito de estudar e aprender para todos”.
Margarida – “Penso que a desvalorização vai aumentar a ponto de poucos, muito poucos profissionais optarem por esta profissão, vai quase se extinguir até a visão das pessoas mudar e começarem a valorizar o professor novamente. Mas como serão poucos profissionais, talvez ter um professor se torne muito caro”.
Amarílis – “Penso que cada vez será pior, com mais desrespeito e descaso. Pois, para os governantes, não vale a pena investir na Educação, porque se isso acontecer, as pessoas deixarão de ser ignorantes e dessa forma poderá não elegê-los mais. E também, os pais só querem um lugar para deixar os filhos (como um depósito), não se interessam em saber se aprendem, apenas não querem ficar com eles em casa”.

Fonte: A autora (2019)

## 2.6 E O PRESENTE?

Por conta da pandemia da Covid-19, com a determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da portaria número 343<sup>26</sup>, somada à divulgação das determinações do

<sup>26</sup> A portaria 343 foi publicada no Diário Oficial da União em 18 de março de 2020. Ela dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 04 de maio de 2020.

governador do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, vivemos em uma condição de distanciamento social desde 17 de março de 2020 até o momento desta escrita em outubro de 2021. A partir disso, foi autorizado pelo governo que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas.

Em função dessa nova realidade, busquei verificar como tem sido o cotidiano das aulas das professoras participantes da pesquisa, bem como a forma delas manterem o ensino nos padrões exigidos pelo Ministério Público, ou mesmo pelo governo estadual, em relatórios solicitados constantemente a cada gestor de escolas públicas. Mesmo que os governantes e os organismos de saúde, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) preconizem um discurso hegemônico de cuidado e manutenção das atividades remotamente, o uso de máscaras e o distanciamento social aparecem como *pontos nodais*<sup>27</sup>, que têm a capacidade de fixar temporalmente o campo de significações durante a pandemia, assumindo a representação de uma universalidade que se deseja, mas sempre de forma parcial.

O grupo docente da escola pública experienciou e ainda experiencia um espaço político de poder, conflito e antagonismo, em função das exigências do governo estadual, com os protocolos criados, as exigências de um planejamento curricular impossível de ser cumprido durante a crise sanitária vigente, bem como com as demandas dos docentes e das famílias que não têm como ter acesso à internet e às aulas remotas. Porém, não houve o afastamento do trabalho, muito menos deixou-se o vínculo afetivo e emocional necessários para o processo do ensino e da aprendizagem em quaisquer níveis da escola.

Tive conhecimento desse cenário por meio das falas recebidas das professoras participantes da pesquisa ao longo de 2020 e 2021. Fiz um pedido às docentes para que gravassem um áudio sobre como tem sido o trabalho docente durante a pandemia. No mês de maio de 2020, por meio de mensagens por um aplicativo de comunicação, consegui que três delas me respondessem com longas ou breves declarações, descrevendo como estava sendo o seu cotidiano profissional e, em vários momentos, pessoal, durante esse contexto de ensino nunca antes experienciado. A posição discursiva compartilhada enfatizou a posição de cada professora, mulher, mãe, cidadã, funcionária pública que deixa se sobressair mais uma posição do que outra ao longo de sua fala. Exemplo marcante é a fala de Margarida, ao dizer:

*Eu só fico chateada, [...], com o seguinte: que desde 2020, eu percebo que o abismo entre os que podem pagar e os que não podem só aumenta. Porque a*

---

<sup>27</sup> Os pontos nodais são significantes privilegiados que fixam o sentido de uma cadeia significativa.

*qualidade de ensino que tem as crianças de uma escola particular e de uma escola ah... pública é completamente diferente.* (Fala de Margarida, 2021, p. 177)

A reflexão de Margarida sobre o abismo entre o ensino da rede pública e da rede privada demonstra o fracasso em relação à demanda de currículo integral exigida pela SEDUC durante esses dois anos de pandemia. O discurso dessa professora mostra um outro deslocamento de sentido que rompe com o *sensu comum* disseminado durante a pandemia de que, aparentemente, estamos todos com os mesmos problemas no ensino brasileiro. Ele elucida o campo da atuação política, o fracasso das aproximações entre o ensino público e o privado, que foi acirrado com a crise sanitária vigente. A demanda individual dessa docente por “qualidade do ensino”; entre essas realidades, reforça uma lógica de busca por equidade não atendida.

A distinção de certos termos utilizados na educação mediada pelo digital e suas variantes conceituais, entre elas: Educação a Distância, ensino remoto, ensino híbrido<sup>28</sup>, bem como o uso de aplicativos, a exemplo do *WhatsApp*, do *Classroom* e os processos educativos a partir deles, foram sendo trazidos em cada fala de Rosa, Margarida e Amarílis. Com essas diferenciações, pude especificar o que tem sido realizado pelas participantes da pesquisa que se disponibilizaram a me relatar como tem sido o seu trabalho semanalmente. Magnólia não utiliza nenhum tipo de aplicativo de mensagens e afastou-se do grupo, ficando reclusa em um sítio, o que soube por Amarílis.

O ensino remoto ou a aula remota permite manter um vínculo do estudante com o seu professor, tendo em vista que o docente continua sendo o mesmo da aula presencial na instituição escolar em que está vinculado. Pela imposição do distanciamento social, o que se percebe é o trabalho dos docentes apenas distantes fisicamente.

Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor

---

<sup>28</sup> Tomei como referência para dar significado a cada um desses termos o estudo de Moreira e Schlemmer (2020). A Educação a Distância já estava sendo utilizada por algumas universidades, com uma grade curricular prévia e a tutoria dos estudantes matriculados em EaD. No ensino remoto ou aula remota, o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente. Já no ensino híbrido há a união entre os materiais postados pelos docentes em plataformas de ensino de cada instituição junto com aulas presenciais.

protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. (MOREIRA; SCHLEMER, 2020, p. 9)

Percebe-se que não há tutoria ou teleorientação de determinada atividade, mas um trabalho vinculado aos planos de aulas já previstos no currículo de cada escola e no planejamento do professor, divulgado pela instituição da qual ele faz parte do corpo docente, com um prazo para que isso seja feito, com a divisão nos trimestres de cada ano letivo, tanto 2020 quanto 2021. Mantém-se um planejamento conteudista e espera-se envolvimento das partes relacionadas no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o ineditismo do momento vivenciado afeta a todos, em vários aspectos e demonstra discrepâncias do aprendizado, conforme já assinalou Margarida.

Em relação ao ensino híbrido, a expressão tem sido utilizada há algum tempo como parte das metodologias ativas, em que se somava parte do presencial com o virtual, e, conforme Moran (2015), já vinha sendo utilizada por vários docentes em algumas escolas públicas e nas escolas privadas do país, conforme a infraestrutura de cada uma e o público-alvo. Elucidando esses termos, tomo como perspectiva a seguinte visão desse pesquisador brasileiro

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. (MORAN, 2015, p. 27).

A partir de tais informações a respeito das três modalidades de ensino, considero que aquilo que tem sido feito pelas professoras da rede pública estadual até o mês de maio de 2021, é um ensino remoto e uma tentativa de ensino híbrido, tendo em vista as várias maneiras de proporcionar o aprendizado aos seus alunos, através da oferta de materiais impressos e da rede mundial de computadores, mesmo que nem todos possuam um computador para as aulas remotas. A situação em que nos encontramos, devido à pandemia, apenas descortina problemas anteriores ao vírus que se dissemina tão rapidamente. Porém, na articulação contingente, precária e sempre provisória do discurso “qualidade do ensino” salientada por Margarida, os significantes tornam-se vazios, tendo em vista a impossibilidade de subverter o abismo existente entre a “qualidade” do ensino na rede pública e da rede privada, essa última com constantes atualizações e melhorias mesmo durante a pandemia, ao contrário das escolas públicas, que aguardam a resolução de problemas, como o acesso à internet ou aos meios de professores e estudantes conseguirem essa conexão.

Nessa instabilidade de relações sociais, entre magistério e governo estadual, entre as escolas da rede pública e da rede privada, entre os docentes e os discentes, o sistema educacional

é cada vez menos exitoso, e os pontos de antagonismo começam a proliferar. Com essa perspectiva, professores e estudantes podem ser afetados por um jogo de subordinação a interesses hegemônicos de alguns, como o próprio governo ou empresários, no interior de um conjunto de práticas discriminatórias, em que a manutenção dos abismos é constante.

No estado do Rio Grande do Sul, bem como no restante do país, de acordo com os indicadores do IBGE (2019), em sua pesquisa contínua sobre Tecnologia da Comunicação e da Informação – TIC, “40,6% possuem microcomputador nos domicílios e, muitas vezes, o acesso à internet se dá apenas por celular, situação comum em comunidades com populações de baixa renda nos grandes centros urbanos.” Através dos relatos recebidos das professoras pesquisadas, soube que é esse o caso de seus estudantes.

Mesmo com todos os obstáculos enfrentados, Amarílis e Margarida, em parceria com a direção da escola na qual estão lotadas, dispuseram-se a não deixar nenhum aluno sem a atenção e o acesso ao conteúdo ministrado nos primeiros meses de distanciamento social, em 2020. Tentou-se iniciar a aplicabilidade de condições de acesso aos conteúdos ministrados nas primeiras semanas de aulas na escola estadual, através da reprodução de exercícios entregues na secretaria da escola, com a retirada desse material pelos pais e/ou responsáveis semanalmente.

Em seguida, os alunos respondiam, as professoras corrigiam via aplicativo de mensagens em uma plataforma de múltiplas funções, gratuita, a qual possibilita a comunicação coletiva criada para as turmas. Assim, a funcionalidade do aplicativo, associada às diversas atividades propostas pelas docentes, demonstrou ser um ambiente propício para a interação inicial entre professoras e estudantes.

Em um segundo momento, por meio da plataforma *Classroom* – proposta pela SEDUC –, bem como por meio de *e-mails*, as docentes enviavam videoaulas e materiais para os alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, que já disponibilizavam uma boa internet, o que teve conhecimento pelo que foi relatado por Margarida. No entanto, essa experiência cognitiva tem disfarçado todo o problema da diversidade da escola e de cada indivíduo que faz parte dessa escola e da rede pública estadual.

A ilusão do conforto no lar de cada sujeito e do andamento do ano letivo em uma certa normalidade não se confirma. A educação atual para Amarílis e Margarida demonstra uma experiência de ambivalência entre o querer levar ao seu aluno o melhor ensino, da forma que for possível, junto com as críticas quanto ao sistema que deveria ajudar, mas não o faz. Assim,



essas profissionais precisam arcar com todos os custos do trabalho remoto, incluindo os gastos com a internet e a cobrança de suas atividades.

O distanciamento social levou essas profissionais a se reinventarem, mesmo antes do governo estadual propor uma única ação. Conforme Amarílis salienta em seu trabalho com alunos de 5º ano,

*Tem muita gente pensando que nós, professores, estamos de braços cruzados, de pernas pra cima dentro de casa. E não é bem assim, porque desde que se determinou essa quarentena, esse distanciamento social, a gente teve de se reinventar; preparar atividades pra enviar para os alunos ou por WhatsApp ou por Classroom ou por e-mail, de várias formas. (Fala de Amarílis, 2020, p. 164)*

Além disso, Amarílis mostrou-se inconformada com a resolução da SEDUC de deixar os alunos sem atividades durante o recesso escolar, a qual ocorreu na primeira quinzena de maio de 2020; por isso, combinou com a direção e com os pais que deixaria atividades domiciliares semanais para sua turma, a fim de que os estudantes não ficassem ociosos e afastados ainda mais da escola. Sua atitude demonstra que a escola também pode ser o palco de uma contraconduta frente às decisões governamentais com as quais não concorda. Para essa professora, mesmo sendo muito complicada essa experiência inédita de trabalho, tem posto em prática um olhar colaborativo com seus estudantes e, em certa medida, subversivo no interior desse grupo docente, explorando a dimensão política de sua ação.

No depoimento de Margarida, que também trabalha em uma escola privada de Porto Alegre, encontrei uma dinâmica mais voltada ao audiovisual e às videoaulas, tendo em vista que ela trabalha com turmas de alfabetização e com o 2º ano do Ensino Fundamental I.

*Eu mando atividades um dia sim, um dia não. Como é que eu procuro mandar essas atividades, mando sempre assim: um vídeo, uma leitura, sempre vai um livro, ou um texto que eles tenham. Eu estou com o segundo ano este ano. Então, envio historinhas em vídeos ou sempre vai uma literatura que eu baixo em pdf, vai um texto e, normalmente, vão perguntas sobre essa literatura ou sobre esse texto. É a interpretação, né?! Que cada criança faz sobre esse texto. [...]letras misturadas que eles têm que separar e formar palavras. Ah! E cartas enigmáticas que eles têm que escrever a carta e depois ler o que eles escreveram. (Fala de Margarida, 2020, p. 170)*

A fim de que ela continue atraindo a atenção dos alunos e crie um vínculo afetivo com eles e com suas famílias, resolveu propor pequenos vídeos e enviá-los, primeiramente, por aplicativo de mensagens; em um segundo momento, através do *Classroom*, criando uma metodologia de desafios que também envolve pais e filhos, em um processo diário desafiador e mais desgastante, tendo em vista o aumento do trabalho na seleção e preparação dos materiais.

No entanto, a preocupação dessa educadora é com o acesso à informação para que todos os seus estudantes consigam acompanhar os conteúdos ministrados por ela, de forma mais lúdica do que as demais, tendo em vista a sua atenção com a alfabetização de cada um dos alunos e a faixa etária de cada um deles.

As estratégias têm sido muito diversificadas para cada uma delas, que buscam informações com a direção da escola e se trocam experiências semanalmente via aplicativo de mensagens, esforçando-se em oferecer o ensino dentro do que é possível nesse momento, bem como preocupadas em manter o acesso e a inclusão digital de seus estudantes, conforme a realidade em que estão inseridos. Porém, a escola de 2020, ou mesmo a de 2021, não possibilita o potencial da escola de 2019, pois a educação pública traz uma diversidade de estudantes, afetados por dificuldades financeiras, familiares, tecnológicas, socioemocionais e pela intranquilidade do inimigo invisível, o qual é chamado de Novo Coronavírus, ou Covid-19.

Em relação às dificuldades dos alunos, as docentes demonstram grande preocupação sobre a realidade de alguns que não têm um computador, apenas o celular de um dos familiares para poder acessar os materiais disponibilizados das várias formas que foram descritas anteriormente; em vista disso, elas procuram flexibilizar datas de atividades e revisam constantemente os conteúdos estudados. Além disso, há muitos estudantes que não têm o que comer, iam à escola principalmente pela merenda oferecida. Para o enfrentamento desse problema de alimentação, a diretora disponibilizou a doação de kits com mantimentos básicos para as famílias de estudantes cujos pais ficaram desempregados durante a pandemia.

O espaço político de luta contra as desigualdades na Educação está constituído por muitas práticas docentes e por discursos que movimentam os sujeitos que fazem parte dessa escola. Ao retomar certas reflexões atuais, em vista da nova realidade didático-tecnológica da docência, saliento

No podemos dejar la revolución en manos del virus. Confiemos en que tras el virus venga una revolución humana. Somos NOSOTROS, PERSONAS dotadas de RAZÓN, quienes tenemos que repensar y restringir radicalmente el capitalismo destructivo, y también nuestra ilimitada y destructiva movilidad, para salvarnos a nosotros, para salvar el clima y nuestro bello planeta. (HAN, 2020, p. 110).

As dificuldades das professoras investigadas nesse novo método de trabalho remoto também precisam ser salientadas, visto que elas têm se desdobrado em muitas frentes, mas nem sempre esse empenho é reconhecido pelo governo e pela população, a qual, em parte, ignora essa realidade. A visão de Amarílis e de Margarida a respeito desses entraves que precisam enfrentar nessa nova forma de dar aula, distante da escola e de seus alunos, demonstra

informações quase idênticas. As duas professoras fizeram uma capacitação com dois cursos elaborados em EaD, fornecidos pela SEDUC no mês de abril de 2020. No primeiro, apareceram problemas de acesso à plataforma disponibilizada devido à grande quantidade de *links*, não esperados pelos organizadores do ensino estadual. Em função disso, Amarílis, por exemplo, relatou ter se disponibilizado a fazer o curso nas madrugadas, a fim de conseguir ingressar no ambiente criado e realizar as leituras de textos, exercícios e o envio de cada atividade solicitada nos módulos. O segundo curso foi mais bem organizado, mas ambos valeram como presença no quadro do estado do Rio Grande do Sul.

Amarílis e Margarida afirmaram já terem feito algumas formações sobre o *Classroom* em um momento anterior. Por isso, não tiveram maiores dificuldades de acessá-lo quando a SEDUC disponibilizou o uso dessa plataforma para o trabalho remoto, com a postagem de videoaulas, *links* de outros vídeos do *Youtube*, arquivos de estudo e atividades domiciliares.

Em relação à Rosa, como professora aposentada, o discurso que trouxe foi muito mais amplo. Ela fez uma análise sobre o momento vivido durante a pandemia e o quanto a sociedade precisa refletir sobre os fatos.

*[...] penso que deveríamos também olhar para esse tipo de acontecimento, enquanto sociedade, repensar algumas escolhas que são feitas, prestar atenção e ver por que isso está acontecendo. Não em relação ao surgimento do vírus, mas a questão de como enfrentá-lo, porque, segundo a... seguindo a lógica da ganância humana, da escolha de um sistema neoliberal, onde o Estado mínimo e, pela visão deturpada de políticos corruptos, de empresários capitalistas, financistas, banqueiros, a população geral, no mundo, ela é vista como mão-de-obra, mercadoria que produz a riqueza, mas que não vai usufruí-la. Então, nesse momento a gente está vendo que não só no Brasil, mas em vários lugares do mundo o sistema de saúde está precarizado; ninguém tinha condições de atender uma demanda dessas. (Fala de Rosa, 2020, p. 171)*

A docente aposentada mantém o seu discurso político conhecido das reuniões de planejamento da qual participava como vice-diretora. Ela fortalece a sua reflexão com as questões que lhes são caras no momento em que enviou o áudio, a visão deturpada dos políticos, a população que é mão-de-obra, mercadoria que produz a riqueza em um Estado mínimo de direitos. Em sua fala, Rosa traduz o campo de emergência da hegemonia na sociedade brasileira, em que entram em conformação uma variedade de pontos importantes a serem discutidos, em torno de fenômenos de equivalência e de efeitos da instabilidade das fronteiras que os separam. Assim, a crise no sistema de saúde precarizado é posta em equivalência com a escolha de um sistema neoliberal, não apenas nacional, que explora a população e que não se interessa em atender a demanda por eficiência na saúde. Cada demanda não atendida pode incorporar-se à

cadeia de equivalência que é constitutiva do campo popular, como demonstrado por essa professora, em paralelo com as diferenças que ficaram mais explícitas no escopo educacional.

A partir desse panorama de como foi o caminho percorrido para concretizar a investigação proposta, busquei mostrar um caminho rigoroso sobre minhas expectativas, a entrada na escola da rede pública estadual, as frustrações pessoais e contextuais devido à pandemia em que estamos imersos ainda, e o material que consegui organizar com as adaptações necessárias para construir a empiria. Até o momento, o *sensu comum* teve o sentido de “corriqueiro”, com as falas generalizantes e generalizáveis produzidas pelas professoras. No próximo capítulo, apresento os teóricos com os quais articulei os fundamentos desta tese.

### CAPÍTULO 3

## OS TEÓRICOS EM ARTICULAÇÃO

*Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre esta linha feitiçeira, e, diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura ou à morte. (DELEUZE, 1992, p.129)*

A partir da afirmação de Deleuze (1992), identifico como necessária a linha de conexão entre importantes pensadores para pensar a relação com o meu objeto de estudo, as falas produzidas pelas professoras participantes da pesquisa. Por isso, este capítulo não pretende fazer uma exegese de um conceito, bem como nenhum resgate teórico mais profundo sobre um termo, mas tão somente acionar algumas categorias que serão usadas na análise do *corpus*, a saber *senso comum*, *conscientização* e *regimes de verdade*. Essas não serão vistas como categorias chave em relação à análise de conjuntura, como as já citadas categorias de Souza (1989), mas servirão como categorias operacionais, utilizadas para identificar o funcionamento dos discursos produzidos pelas professoras e os seus eventuais deslocamentos de sentido.

Utilizo o conceito de *senso comum* como uma ferramenta para tratar e analisar os achados coletados ao longo da pesquisa. Entendo que os estudos dos *Cadernos do Cárcere* (1999) e das *Cartas do Cárcere* (2011) podem ser alguns dos instrumentos que possibilitem constituir essa análise dos discursos proferidos na escola, tendo em vista que as ideias e formulações produzidas por Gramsci são do tipo conjuntural e serão atualizadas por Laclau e Mouffe (1985), os quais abandonaram a exigência do papel unificador de uma única classe e constroem sua Teoria do Discurso tendo a hegemonia como categoria chave. Desse modo, o *senso comum* que circula e se dissemina poderá, em determinados momentos, ser hegemônico.

Em diálogo com os estudos do pensador italiano, efetuo uma articulação com a perspectiva de Freire (1980), tomando como fio condutor a ideia de *conscientização*. Nessa direção, o que me interessa é, antes de tudo, perspectivá-la para relacionar ao *senso comum*, ao discurso hegemônico que pode carregar essa consciência crítica, buscando demonstrar como as docentes refletem sobre a sua *práxis* e trazendo-a como forma de demarcar a constituição de uma lógica de diferença vislumbrada por Laclau e Mouffe (1985). Tomo essa ideia de diferença como meio de analisar o nível de consciência nas falas produzidas sobre os acontecimentos e sobre uma complexidade crescente de demandas individuais que podem representar o coletivo.

Somada a essa chave de produção de sentido, com o auxílio dos pensadores já referidos, articulo ao presente estudo o viés de Michel Foucault, em seu entendimento acerca dos *regimes de verdade* e seus efeitos de poder. Do filósofo francês, busco inspiração para a reflexão sobre o estatuto de verdade nas falas produzidas pelas docentes, em que o *sensu comum* opera como um efeito de um regime de verdade. Cabe lembrar a noção de verdade no pensamento foucaultiano

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1993, p.12)

Diante dessa definição, olhar para as falas das professoras, mais ainda, para o *sensu comum* que foi produzido, exige-me deixar de lado uma perspectiva linear. A partir dessa ruptura com o linear, as questões que estão arraigadas na posição de verdades únicas ou universais, sejam aquelas que descrevem que *faltam professores porque eles são mal remunerados*, seja aquela que narra que *falta pessoal para ter como encaminhar os problemas das crianças*, abrangem elementos muito maiores e mais amplos na configuração de interesses hegemônicos na sociedade. Para investigar esses e outros discursos, as referências contextuais são necessárias, a fim de entender os *regimes de verdade* que podem ser operados pelo *sensu comum*.

### 3.1 O *SENSU COMUM* EM GRAMSCI E A EDUCAÇÃO

*Pude afirmar, pelo contrário, que o traço essencial da mais moderna filosofia da práxis consiste precisamente no conceito histórico-político de "hegemonia".* (Carta 109 de Gramsci a Tania Schucht, 2 de maio de 1932 - aspas no original)

Durante a prisão em que foi condenado pelo fascismo, Antonio Gramsci<sup>29</sup> escreveu uma série de cartas e de cadernos endereçados a seus familiares, como a cunhada Tania Schucht. Nesses escritos, ele demonstrava várias preocupações e reflexões acerca de diferentes interesses. Difundia, desse modo, a construção de seu pensamento.

---

<sup>29</sup>Gramsci era um pensador italiano nascido na Sardenha em 1891 e morto em 1937, após dez anos de reclusão sob o regime fascista de Benito Mussolini. Escreveu *Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere*, obras que o consagraram como um pensador das questões filosóficas e políticas da Itália e da Europa do início do século XX. Suas reflexões entraram no Brasil a partir de 1968 e influenciam uma gama expressiva de produções científicas ligadas a diferentes áreas do saber. Considerado um pensador atual pela perspicácia de suas análises, vem sendo lido como uma fonte de inspiração para o enfrentamento dos novos desafios histórico-filosóficos postos na virada dos séculos XX e XXI.

Além das cartas, realizei uma leitura atenta dos *Cadernos do Cárcere* e deparei-me com o trabalho dividido em seis volumes que contém os 29 cadernos produzidos por Gramsci – entre *cadernos especiais* e *cadernos miscelâneos*. Desse modo, no volume 1 - *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce* – encontrei os apontamentos sobre o *senso comum* que pretendo utilizar nessa pesquisa.

No trajeto de seu texto, Gramsci mostra-nos uma obra inacabada, com uma sequência cronológica de notas que se tornou de grande importância para revelar o ritmo do seu pensamento, identificar ênfases e estabelecer algumas formulações mais elaboradas. A herança gramsciana é percebida em sua centralidade na política e na cultura de sua época, o que possibilita uma rede de relações entre as partes constituintes de sua sociedade, suas interconexões com outros campos de atuação política e a produção do *senso comum*, um dos elementos integrantes de sua concepção de mundo em uma teoria do conhecimento. Assim, parafraseando o marxista sardo, a filosofia do *senso comum* é a “filosofia dos não-filósofos”. Através dela, o italiano demarca alguns pontos preliminares de referência, vai problematizando e apontando os elementos que fazem parte de sua preocupação:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, [...]. (GRAMSCI, 1999, 3ª ed., p. 92)

O pensador italiano mostra ao leitor o *senso comum* elaborado e manifesto sem que as pessoas deem-se conta de sua existência, sem conhecerem a sua generalidade; essa forma social de consciência apresenta-se na *práxis* do dia a dia, não rígida, como uma filosofia peculiar a todo mundo, transformando-se continuamente, adaptando-se e enriquecendo-se com os costumes e as experiências de determinada época e contexto. Tomo como exemplo o trecho de fala *Faltam professores porque eles são mal remunerados*, em que há a ideia de que o motivo para não termos profissionais licenciados, buscando o vínculo com o magistério estadual do Rio Grande do Sul ou não sendo remanejados pela SEDUC, seria consequência de sua má remuneração, o que é tornado frequente e amplamente aceito no social. Essa afirmação se converte em *senso comum*, em uma formulação automática para explicar o que emerge do discurso.

Misturam-se nesse trecho duas demandas, deixando em aberto outras relações causais para essa falta de docentes e a crise que se alarga com a tentativa de receber uma boa remuneração. Há um tipo de relação política, mas apenas se conseguiria identificar os acontecimentos que levaram a isso recorrendo historicamente aos movimentos de greve da categoria dos professores estaduais, bem como à informação sobre o último concurso do magistério promovido pelo estado gaúcho<sup>30</sup>.

O estrato social em que as professoras estaduais se inscrevem apresenta seu *sensu comum* e há uma “filosofia espontânea”, de cada sujeito. Ao utilizar Gramsci, as especificidades dessa filosofia voltada à *práxis* permitem compreender os anseios particulares que se tornam de toda a categoria, polemizando e refletindo sobre as demandas que concentram a organização prática dos sujeitos que estão em diferentes posições sociais.

O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: [...] apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 1999, 3ª ed., p. 114)

A contribuição de Gramsci, ao examinar detalhadamente como era produzido o *sensu comum* em seu momento histórico, envolve as formas nas quais os jornais ajudavam a criar, promover e sustentar os determinantes socioculturais e políticos do *Risorgimento*<sup>31</sup>, a ascensão do fascismo, durante o governo de Benito Mussolini<sup>32</sup>, entre outros fatos de sua época, foram essenciais para mostrar as relações entre a sociedade civil e a sociedade política. Tomados conjuntamente, esses elementos formaram o conceito de *hegemonia*, que aparece como a capacidade de criar consenso e alianças durante o processo revolucionário e durante o governo italiano. Gramsci viu a hegemonia como uma estratégia política no processo de constituição do Estado, identificado como o governo e completamente separado da sociedade civil.

Se a hegemonia era uma operação baseada na ideia de classe social produzida por Gramsci, Laclau e Mouffe (1985) atualizaram e redefiniram o termo, empregando-o como uma

---

<sup>30</sup>Em âmbito estadual, não ocorre um novo concurso público para o magistério desde 2013, conforme informado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC – RS). Disponível em: <[https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao1](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1)> Acesso em 28 jul 2021.

<sup>31</sup>Nas notas sobre o *Risorgimento* italiano, caderno especial 19 (1934 – 1935), Gramsci (1999, 3ª ed.) produziu um texto inteiramente dedicado ao movimento que levou à unificação estatal da Itália.

<sup>32</sup>Benito Amilcre Andrea Mussolini foi o líder máximo (*o dulce*) da Itália durante o período de 1922 a 1943 – quando foi preso por tropas aliadas durante a Segunda Guerra. Foi ele também quem criou o movimento fascista, que deu origem ao Partido Nacional Fascista, no fim da década de 1910. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/benito-mussolini.htm>> Acesso em 29 jul 2021.



estratégia na qual qualquer relação política, com característica de classe ou não, teria lugar. Nessa reelaboração do termo, a formação hegemônica buscará incorporar o maior número possível de elementos sociais articulados, contendo forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que os separam. Exemplo marcante para elucidar essas condições de articulação hegemônica foram os discursos durante a greve geral de 2017 no Brasil, em que as demandas de manutenção pelos direitos trabalhistas incorporavam diferentes centrais sindicais em busca de um mesmo interesse. Em posterior análise, buscarei aprofundar tal enfoque no capítulo 4, na seção 4.1.1, que nomeei como “Hegemonia como efeito da correlação de forças entre magistério estadual e governo”.

Retomando Gramsci, a construção para o *sensu comum* ser renovado e potencializado criticamente dependeria de uma *filosofia da práxis*. Com essa perspectiva, o progresso intelectual de massa permitiria ao indivíduo e aos grupos sociais uma compreensão de si mesmos, o que exigia que se partisse do *sensu comum*, tido como experiência prática, em que não haveria mais oposição entre o conhecimento dos sábios e dos simples. Uma nova visão de como conhecer e fazer as relações entre os homens.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do “sensu comum” (e isto após basear-se sobre o sensu comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente);[...] (GRAMSCI, 1999, 3ª ed., p. 101)

O *sensu comum* tende a se converter em um universal, em uma ideia cristalizada que se estabeleceu como hegemônica. Esse argumento pode ser utilizado unindo ao pensamento de Laclau (2011) que nos afirma que os princípios universais surgem a partir de particulares, a fim de sanar o que apresentam de incompletude. Nesse sentido, cada sujeito escolhe algum universal, adere a algum discurso como parte de sua identidade e de uma falta constitutiva para responder a algumas demandas que tem.

Na perspectiva de Gramsci, o *sensu comum* não existe fora da experiência. Conforme Gadotti (1999, p. 139), o que Gramsci “mais prezou foi a capacidade de as pessoas trabalharem intelectual e manualmente em uma organização educacional ligada diretamente às instituições produtivas e culturais”. Desse modo, a escolha em tê-lo como uma das perspectivas no marco teórico dessa pesquisa deu-se pela sua produção sobre essa noção de *sensu comum*, somada à hegemonia. Sobre esse último termo, reitero, interessa-me a sua atualização vinculada ao aparato teórico de Laclau e Mouffe (1985), tendo em vista que retêm, da visão gramsciana, a

lógica da articulação e a centralidade política dos efeitos de fronteira, mas eliminam a afirmação de um espaço político único. Há uma pluralidade de espaços políticos.

Essa proliferação de espaços pode ser exemplificada através dos diferentes sindicatos, dos movimentos de greve, das escolas na implantação de um currículo, das empresas privadas no tipo de gestão, do Congresso Nacional, elaborando e aplicando leis que atinjam a todos os brasileiros. Sendo assim, a hegemonia produzida é um processo político, representando um espaço de poder, de conflito e de antagonismo. O *político*<sup>33</sup> aparece como a força disruptiva que está sempre potente, como parte da antologia do social e apresenta-se em constante modificação.

Acompanho essa teorização salientando, como exemplo, o espaço político das greves dos professores estaduais em sua luta por reposição salarial e por manutenção dos direitos trabalhistas. Esse é constituído no interior de um conjunto de práticas do movimento sindical, com o CPERS, e de discursos por parte dos manifestantes na escola e nas ruas; do governo, como empregador e como detentor da organização social; dos estudantes e de suas famílias, apoiando ou negando a importância do movimento; da imprensa, induzindo a população a formar uma opinião dependente de quem tenha maior força nesse jogo político; e da sociedade, que cria as diferentes formas de subordinação dos docentes às visões criadas por esses distintos grupos, mas que deixam emergir os antagonismos de elementos flutuantes e as fronteiras de convergência dos discursos, as quais têm efeitos instáveis.

Deixa-se de lado a exigência do papel unificador de uma única classe e em torno de um único centro hegemônico, o que Gramsci havia descrito como necessários na sociedade civil de sua época. Esse processo do momento de uma greve de professores da rede pública deixa explícito o caráter aberto e incompleto do social através da hegemonia, que só pode ter lugar em um campo dominado por práticas articulatórias. Essa lógica de articulação retém a centralidade política dos efeitos de fronteiras, mas elimina a possibilidade de um único espaço político e de apenas um polo que detenha o controle na correlação de forças entre governo e magistério estadual.

---

<sup>33</sup> Chantal Mouffe trata de forma muito abrangente sobre a distinção entre a política e o político em sua obra “Sobre o político”. Assim, ela lança uma perspectiva em que “A política tem como referência o campo empírico, os fatos da atuação política, ao passo que o político está relacionado à própria formação da sociedade. O político representaria um espaço de poder, conflito e antagonismo” (MOUFFE, 2015, p.8).

### 3.2 A IDEIA DE *CONSCIENTIZAÇÃO* EM FREIRE

*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.*

(FREIRE, 1967, p.35)

Em diálogo com o pensador italiano, articulo a pesquisa com o movimento conceitual de *conscientização*, exposto por Paulo Freire (1967), visto que, com esse termo, busco entender como o *senso comum* carrega em seu conteúdo a configuração de interesses hegemônicos na sociedade. Tenho a intenção de identificar como é constituída a *práxis* das professoras em seu contexto, dentro de uma realidade que é produzida na escola, mas abrange os acontecimentos fora dela.

Nessa perspectiva, a proposta está focada em compreender a relação existente entre a consciência do sujeito-professor e o *senso comum* difundido ao longo de sua formação profissional, tendo em vista que ele se modifica incessantemente e sucedem vários *sensos comuns* ao longo do tempo. Apropriando-me das palavras do pensador brasileiro, “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26, aspas do original). A conscientização é produzida como aproximação crítica da realidade. Por isso, importa-me ver a tomada de consciência das professoras, tendo-a como um perceber-se, um prestar atenção em si e no que está ao seu redor, o que envolve *o cuidado de si*<sup>34</sup> de Foucault. É a produção de um saber e não a conscientização emancipatória que me interessa nesta tese.

Segundo Freire (1980), a *conscientização é práxis*. Com ela, o homem já se encontra situado em um mundo que condiciona a sua consciência. No entanto, para podermos nos referir à *conscientização*, deve existir a reflexão do sujeito em relação ao mundo e aos seus condicionantes, como crises políticas e sociais, pois ela traz um esforço do sujeito, tendo em vista as suas possíveis posições e os seus prováveis deslocamentos, potencializando a formação de demandas individuais que se desenvolvem e tornam-se coletivas, a exemplo dos movimentos de greves do magistério estadual.

---

<sup>34</sup> Em *O cuidado de si*, terceiro volume da *História da sexualidade*, Foucault mostra as formas de intensificar as relações consigo, segundo as quais o homem era chamado a fazer de si um objeto de conhecimento e campo de ação, para “transformar-se, corrigir-se, [...]” (FOUCAULT, 1985, p.48). Com essas ações, seria possível a prática de um exame ritmado dos atos diários, de um aprofundamento dentro de si mesmo, porém sem jamais perder de vista que cuidar de si era, antes de tudo, uma prática social e política.

A descrição feita por Freire (1967) da tomada de consciência expõe níveis de uma fase de ingenuidade à consciência crítica. No caso do primeiro nível, a chamada *consciência semi-intransitiva*, temos uma modalidade em que o sujeito não consegue captar os desafios do contexto ou os percebe distorcidamente. A explicação para os problemas se acha em desígnios divinos ou do destino, como no trecho “*Este ano está muito melhor com essa história de a gente ver os alunos, da gente conseguir conversar com eles remotamente, é ótimo. E eu acho que tá muito bom assim, graças a Deus!*” (Fala de Amarílis, 2021, p. 173). Através do discurso, a professora participante da pesquisa demonstra que não toma suficiente distância da sua ação cotidiana para refletir criticamente sobre o trabalho remoto e as demandas que este lhe exige, parece acomodada com esse sistema precário de aulas *on-line*, sem problematizar o contexto do ensino no momento de pandemia ainda em curso.

Um segundo nível de consciência apresentado é a *consciência transitivo-ingênua*, modalidade que possibilita ao indivíduo perceber o que antes não era percebido, bem como modificar a sua forma de entender certos assuntos. No apanhado das respostas das professoras investigadas, saliento o caráter operacional desse tipo de consciência em

[...] *para os governantes, não vale a pena investir na Educação, porque se isso acontecer, as pessoas deixarão de ser ignorantes e dessa forma poderá não elegê-los mais. E também, os pais só querem um lugar para deixar os filhos (como um depósito), não se interessam em saber se aprendem, apenas não querem ficar com eles em casa.* (Resposta de Amarílis, 2019, p. 50)

Ao divulgar o que será a Educação/Escola no futuro, Amarílis expõe um discurso em que o conteúdo de *senso comum* carrega a ideia de que os docentes são apenas “cuidadores” dos sujeitos que são depositados no ambiente escolar para continuarem uma massa ignorante. Não há fronteiras rígidas entre a primeira ou a segunda modalidade de consciência. A *semi-intransitiva* continua presente na *transitivo-ingênua*, tendo em vista o conteúdo simplista de explicar o motivo para os governantes acharem que não vale a pena investir na Educação, bem como ao mencionar a causa de pais deixarem seus filhos na escola. Depreendo um olhar de professora que se sente explorada, mas ainda sem conhecer a realidade em seu sentido conjuntural e abrangente. Ela, como docente atuante, anuncia a realidade do futuro, sem ter um projeto que se viabilize na *práxis*, conhecendo alguns fatos da Educação nacional, como o efetivo investimento, mas apenas em um tom de denúncia, renunciando a um discurso hegemônico que seja difundido pelo social.

A *consciência crítica* é percebida pela desalienação dos sujeitos, constituindo-se no máximo de conscientização possível, através da qual, ao analisar a *práxis* – ação e reflexão -, os indivíduos percebem o próprio condicionamento a que estão inseridos. Por exemplo,

respeitadas as devidas circunstâncias e o cenário em que se desenvolveram algumas falas das investigadas, quando uma das professoras assume o discurso de sua categoria profissional

*Já veio da Secretaria de Educação, nós tivemos que participar de dois cursos a distância. Esses cursos nós tivemos que responder várias perguntas, ler vários textos e enviar pelo site da Secretaria de Educação. E aquilo ali está valendo como a nossa presença no quadro do estado. Nós vamos receber certificados por esses cursos.* (Fala de Margarida, 2020, p. 170)

Ao denunciar que “*aquilo ali está valendo como a nossa presença no quadro do estado*”, contando também com o salário recebido, Margarida anuncia sua indignação frente às exigências do estado do Rio Grande do Sul, visto como seu empregador. Nessa correlação de forças, a hegemonia opera como princípio de unificação das ações determinadas pelo governo e o trabalho dos professores estaduais demonstra ser portador de um discurso com caráter contingente, precário e provisório.

No que pese a ação de atualizar-se para efetivar sua atividade de forma remota, os professores da rede pública estadual tiveram de absorver mais uma demanda do governo estadual, que reforçou sua postura de empregador, cobrando a presença dos docentes na efetivação das etapas de um curso para a liberação de certificados aos participantes que cumprissem as metas exigidas. Em aproximação com o pensamento de Gramsci, o educador brasileiro traz esses três níveis de *conscientização* e de humanização. Ele propõe em oposição à invasão cultural

[...] defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo de conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História.

Na revolução cultural, finalmente, a revolução, desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a participação deste, no poder. (FREIRE, 1987, p. 98).

Nesses termos, não existe um conceito único para *conscientização*, ou seja, esse é mais um significante em disputa. Como tal, faz com que o sujeito ultrapasse a apreensão de sua realidade circundante e projete-se para uma esfera crítica, desenvolvendo-se, ultrapassando a consciência ingênua de suas experiências para um estágio de consciência crítica. Dessa forma, Freire afirma que a alfabetização e a *conscientização* devem vir sempre juntas, pois assim o homem fará parte de um processo revolucionário voltado à responsabilidade social e política, à tomada de decisões, à criação de cultura. Haverá, desse modo, uma consciência transitiva, com as mudanças na consciência da população.

Em diálogo com Laclau e Mouffe (1985), a formação hegemônica é produzida através dos elementos sociais levantados por Freire, os quais enfrentam um desafio sistemático e entram em articulação. Se os sujeitos permanecem fechados nos seus próprios interesses particulares, sem demonstrar uma *conscientização*, eles falham na constituição de um desafio político que seja da ordem do coletivo e ficam suscetíveis a incorporar o discurso político dominante, como o *senso comum* que pode representar os interesses hegemônicos na sociedade, mas que não deve ser tomado como um problema, e sim o conteúdo que carrega consigo e pode operar funções que levam os sujeitos a se acomodarem. Exemplo disso posso citar como o momento em que as professoras participantes receberam os livros didáticos doados pelo governo federal e uma delas afirmou estar *contemplando a nova BNCC* (Quadro 2, 2019, p.46), bem como o plano de aulas já proposto, como se fosse possível massificar o ensino, independentemente da realidade de cada comunidade.

Em relação a cada um dos estágios de *conscientização*, o sujeito pode avançar em sua reflexão em relação aos fatos. Em um primeiro momento, como melhor lhe agradar, de forma ingênua, a partir de um *saber de experiência feito*<sup>35</sup>. Para Freire, os grupos que dominam teriam construído sua consciência de classe em um exercício de dominação em processos sutis, forjando sua pedagogia no processo de opressão. Em um segundo estágio, acrescenta-se uma *consciência mágica*, com a qual o sujeito simplesmente capta os fatos, emprestando-lhes um poder de fora, que o leva a submeter-se com docilidade, em que uma classe social consegue ser uma liderança consensual sobre outras classes sociais. Com essa perspectiva, temos de tomar como base a formação marxista de Freire, bem como a de Gramsci. Finalmente, a *consciência crítica* apresenta-se como a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica” (FREIRE, 1967, p. 105). Como fruto de um certo processo de produção do mundo e do homem, de sua existência, a *consciência crítica* não apresenta nenhuma neutralidade, pois está integrada com a realidade.

Em um processo educativo, o nível de consciência do sujeito seria modificado, produzindo uma *consciência crítica* que o levaria a compreender as relações causais a partir da ação e da reflexão sobre os problemas sociais. Retomando o educador

Os líderes revolucionários devem praticar uma educação co-intencional. Professores e alunos (aqui líderes e povo) tendem, os dois, para a realidade como sujeitos, e isto não só para “des-velá-la” – e portanto conhecê-la de

---

<sup>35</sup>A construção do conhecimento libertador passa necessariamente pela compreensão do *saber de experiência feito*, aquele saber construído na cotidianidade, na qual nos movimentamos sem a preocupação de interrogar-nos sobre sua razão de ser. Esse poderia ser visto analogamente como o *senso comum* já descrito por Gramsci, com o qual o sujeito adota uma concepção de *bom senso*.

maneira crítica -, mas para recriar este conhecimento. Quando por uma reflexão e uma ação comuns obtêm o conhecimento da realidade, descobrem que são recriadores permanentes. Desta maneira, a presença dos oprimidos na luta pela libertação será o que deve ser: não uma pseudoparticipação, mas sim uma ação comprometida. (FREIRE, 1980, p. 86, aspas do original)

Em diálogo com Blikstein (1995), tomo dois elementos que o pensador menciona, a necessária tensão criada entre as palavras, tidas como *símbolo*, e as coisas, como *referentes*, que produzem um efeito tão forte que possibilitam a fabricação da realidade. Para entender essa fabricação, precisamos pensar que, no interior de uma prática social, os sujeitos interagem com outros sujeitos, em um movimento constante no qual se desenvolve a *práxis*, operando o sistema perceptual de cada indivíduo, ou a *consciência crítica* enunciada por Freire (1967), alterando os modos de identificar o mundo e possibilitando os chamados *óculos sociais* ou *estereótipos*, cunhados por Blikstein (1995, p. 81). Esses geram conteúdos com algumas aderências e o construto da fabricação de um novo significado, de uma realidade que nos escapa, porque está em constante dinâmica no social.

Diante desse movimento, sempre provisório e instável, visto que sofre constantes interferências dos traços ideológicos de cada sujeito, a forma como as chamadas *estratégias perceptuais* foram descritas por Blikstein (1995) nos ajuda ainda a entender as permanentes alterações que propiciam a *conscientização* do sujeito e a sua percepção de que os diferentes discursos o modificam, agindo sobre ele e transformando-o constantemente. No entanto, não há uma possível estrutura linguística que dê conta dessa interpretação. Conforme advertiu Coseriu,

é inútil querer interpretar as estruturas linguísticas sob o ponto de vista das pretensas estruturas 'objetivas' da realidade: é preciso começar por estabelecer que não se trata de estruturas da realidade, mas de estruturas impostas à realidade pela interpretação humana. (COSERIU *apud* BLIKSTEIN, 1995, p. 46)

Unindo aos estudos pós-estruturalistas de Laclau e Mouffe, a *estruturação* do discurso é sempre provisória, reiterando o que foi mencionado em relação ao movimento apontado por Blikstein (1995). O discurso, portanto, é o meio que tenta dar conta de uma realidade e fixar-lhe uma significação. É preciso ter em mente que a realidade nos escapa o tempo todo e estará inserida em uma constante dinâmica, como é o social. Por isso, os sujeitos envolvidos são indivíduos que se fazem historicamente seres da *práxis* e, conseqüentemente, tornam-se capazes de transformar o seu contexto, dando-lhe um significado diferente daquele que hegemonicamente se estabeleceu.

Acredito ser importante lembrar ainda da entrevista concedida em 1973 ao Instituto de Ação Cultural de Genebra (IDAC) – a qual consta em Freire (1977) -, em que o educador discorre sobre *conscientização e libertação*<sup>36</sup>, tendo em vista algumas críticas que recebera na América Latina. Essas baseavam-se em dois pontos: 1º) de que o educador havia perdido o contato com a realidade latino-americana; 2º) também o acusavam de idealismo e reformismo. A partir de perguntas do representante do IDAC e respostas do educador brasileiro, encontrei quatro achados no conjunto dessa entrevista: uma análise consistente sobre a *conscientização*, as lacunas que deram margem às críticas citadas, a relação filosófica de seu estudo e as suas análises justificadas a respeito do termo tão ligado a esse pensador.

Em relação aos achados dessa entrevista, eles repercutem como formulações que revigoram o que já tinha sido produzido por Freire ao expor sua visão sobre a sociedade brasileira durante a década de 1960, que possibilitassem uma organização reflexiva do pensamento dos indivíduos. Para o educador brasileiro, era necessária uma Educação que fosse de uma “transitividade ingênua à crítica” (FREIRE, 1977, p. 47), colaborando para que o sujeito pudesse assumir posições atuantes e os professores pudessem elaborar um ensino que dialogasse com a realidade de grupos como os do Nordeste brasileiro, tanto nas zonas urbanas e rurais. A discussão em torno das diferenças de aprendizagem, tendo em vista o contexto de cada região, veio à tona como uma necessidade politicamente esperada, apesar de críticas por parte de discursos preconceituosos da época. O Projeto de Educação de Adultos<sup>37</sup> garantiria o atendimento da demanda de atacar o analfabetismo e de dar força a uma educação popular inclusiva, ligada à democratização da cultura.

Na formação discursiva e na prática hegemônica vigente durante o tempo em que Freire conseguiu levar adiante a alfabetização dos adultos no *Movimento de Cultura Popular do Recife*, importava-lhe oferecer uma educação aos cidadãos que mudasse a postura de cada sujeito, diante das necessidades de seu tempo e de seu espaço. No desenvolvimento de suas ideias, quando estava no Brasil envolvido com o projeto de alfabetização de adultos, afirmou que

Antes de tudo, quero deixar claro que é impossível conceber a conscientização de forma correta, como se ela fosse um mero passatempo intelectual, ou a

---

<sup>36</sup> *Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire* é um dos capítulos do livro de FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

<sup>37</sup> Paulo Freire, durante o governo de João Goulart, idealizou um programa chamado de “Projeto de Educação de Adultos”, em que foram criados Círculos de Cultura e um Centro de Cultura. Com ele, haveria o levantamento do homem brasileiro, o que propiciaria temas para as unidades de aprendizado, tentando contribuir com a indispensável identificação da escola com a realidade. Entre as ideias do projeto, havia um *coordenador de debates* no lugar de um professor; no lugar da aula discursiva, um *diálogo*; no lugar de alunos, havia *participantes do grupo*, com a sugerida *programação compacta* no lugar dos conteúdos impostos nos currículos.



constituição de uma racionalidade desgarrada do concreto. O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referida nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repetamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórico-prática, reflexão-ação. (FREIRE, 1977, p. 139)

Com essa descrição, Freire aponta que a *conscientização* pode ser tomada como uma ferramenta reconhecida em um processo, cujos efeitos atingem a totalidade da existência do sujeito e do coletivo, deslocando-o da figura de oprimido para sua libertação de intelectão. Em diálogo com Blikstein (1995), os mecanismos de transformação da realidade dependem de um estímulo, com a captação ou percepção da realidade pelo sujeito, conforme as premissas que ele carrega, e do conhecimento produzido por ação da sua prática social. Com essa perspectiva, “nessa *prática social* ou *práxis* que residiria o mecanismo gerador do sistema perceptual que, a seu turno, vai “fabricar” o “referente” (BLIKSTEIN, 1995, p. 53). Esse referente é a realidade extralinguística, que é produzida na sociedade, em uma dimensão perceptiva-cognitiva.

O educador brasileiro propôs que a consciência dos seres humanos implica na consciência da realidade concreta em que se acham inseridos e que apreendem através de sua capacidade de conhecer. Nesse sentido, para a *conscientização* ser eficaz, ela precisa promover articulações, ações e alinhamento de demandas, minando a tendência à polarização e ao antagonismo, descomprometido e inconsciente de seu papel social, para um sujeito disposto a agir para pôr fim a um estado de opressão, não apenas pelo governo autoritário que foi instaurado durante os acontecimentos que sucederam o projeto de alfabetização de adultos, mas pela condição dos indivíduos oprimidos socialmente, a exemplo do que temos visto com os acontecimentos no país a partir da mudança dos direitos trabalhistas<sup>38</sup> e sendo exigido dos trabalhadores serem flexíveis, despolitizados e empreendedores, o que os leva a uma constante perda socioeconômica.

---

<sup>38</sup> Em 20 de setembro de 2019, a Lei nº 13.874, chamada de Lei da Liberdade Econômica, foi sancionada. Ela é responsável por definir normas que protegem a livre iniciativa de atividades econômicas e diminui a participação do Estado como agente de intermediação e regulação das leis trabalhistas. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado; altera as Leis nºs 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 11.598, de 3 de dezembro de 2007, 12.682, de 9 de julho de 2012, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 10.522, de 19 de julho de 2002, 8.934, de 18 de novembro 1994, o Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946 e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei Delegada nº 4, de 26 de setembro de 1962, a Lei nº 11.887, de 24 de dezembro de 2008, e dispositivos do Decreto-Lei nº 73, de 21 de novembro de 1966; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13874.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13874.htm)> Acesso em 8 ago 2021.

No esforço de especificar melhor o que seria a *teoria dialógica da ação*, Freire (1987) enfatizou que os oprimidos precisam de uma teoria de sua ação para se libertarem, assim como o opressor mantém a sua *teoria da ação opressora*. Em uma sociedade massificada, os indivíduos pensam e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos meios de comunicação, como a televisão, permitindo que o *sensu comum* opere com determinada função pré-fabricada ou condicionando o sujeito a manter um comportamento automatizado. Ao afirmar “*A Rede Globo imbeciliza o povo brasileiro com as suas telenovelas*”, Rosa (Quadro 3, 2019, p.47) demonstra fugir dessa ação opressora, assumindo sua consciência crítica frente ao que é veiculado em sua realidade cotidianamente.

A *conscientização* não pode parar na fase do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se produz quando se articula o conhecimento com a transformação da realidade, em uma unidade dinâmica e dialética que possibilite as condições dessa ação-reflexão. A ação produzida dependerá da natureza da compreensão de cada sujeito consciente, o que poderá instrumentalizá-lo para enfrentar as situações desafiadoras que se apresentem a ele, bem como para avançar em seu desenvolvimento nos distintos aspectos que expõe a sua formação pessoal, mas que estão em constante aprimoramento e lhe permitem fugir da alienação e da opressão. Assim, é possível ver na Educação um meio de constante transformação social.

Ainda em articulação com Blikstein (1995), a *práxis* funciona com o sentido já consagrado no marxismo, sendo produzida para propiciar as condições de produção e de existência de uma sociedade. Sem a *práxis*, as relações sociais não teriam significação, pois é ela que opera o sistema perceptual de cada indivíduo. Do mesmo modo, a *conscientização* do sujeito e a sua percepção de que os diferentes discursos o modificam propicia unir aos estudos de Laclau e Mouffe (1985), tendo em vista que o discurso é o meio que tenta dar conta de uma realidade.

A Educação, pelo estudo de Freire (1967) pode instrumentar o sujeito para ele não estar apenas no mundo, mas estar com o mundo, estabelecendo uma relação dialética com o contexto social em que se enquadra. Integrando-se ao seu meio, poderá ter condições de uma *conscientização* das múltiplas subjetividades que o constituem, como um ser de relações, operando a ação e a reflexão que se articulam em sua *práxis*, gerando conteúdos perceptivos de referência para o social e percebendo que as formações discursivas serão produzidas em função dos interesses de quem tem o poder.

### 3.3 OS REGIMES DE VERDADE EM FOUCAULT

*O poder penetra muito mais profunda e sutilmente quando atua na ordem do saber, da 'verdade', da consciência, do discurso.* (FOUCAULT, 1993, p.71, aspas do original)

Com o intuito de acoplar saberes, ousou ainda articular à presente tese o olhar do filósofo Michel Foucault. Apoio-me no trecho que utilizei como epígrafe desta seção como balizadora para pensar o discurso e os elementos que emergem dele: saber, poder e verdade. A partir de suas lentes, interessa-me a ideia sobre os *regimes de verdade*. É importante considerar a visão que Foucault (1993) procurou demonstrar, em alguns pontos de sua obra, sobre os *regimes de verdade*,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1993, p. 12)

Encadeando ao entendimento de que o discurso sempre será construído na sociedade e construirá ativamente a sociedade, importa investigar a importância dos *regimes de verdade* entre grupos sociais, como das professoras da rede pública estadual. A sociedade busca acolher e faz funcionar como verdadeiros certos tipos de discurso. Ela cria técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção do que é tomado como verdade, assim como valoriza aqueles que têm o poder de dizer o que funciona na configuração de interesses hegemônicos que tendem a se associar em *cadeias de equivalência*<sup>39</sup>.

Nessa perspectiva, é preciso mostrar como os significados atribuídos aos significantes produzidos nos trechos de fala das professoras investigadas são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugaram durante as reuniões de planejamento, bem como espelham trajetórias sociais anteriores, sustentados por discursos nem sempre homogêneos, nem sempre hegemônicos. Através desses processos, é possível perceber a força dos discursos autorizados, identificados como *senso comum*, muitas vezes legitimados pelas docentes em seu lugar de fala, ocupando um campo de saber e representando interesses da categoria do magistério ou de outras categorias, como a *reforma da*

---

<sup>39</sup> Conforme Laclau e Mouffe (1985), as cadeias de equivalência variarão radicalmente, de acordo com o antagonismo que estiver em jogo nas relações sociais, e elas podem afetar e penetrar, de modo contraditório, a identidade do próprio sujeito. Quanto mais instáveis as relações sociais, menos exitoso será qualquer sistema definido de diferenças e os pontos de antagonismo proliferarão.

*previdência será um roubo para o trabalhador brasileiro*, trecho de fala que assegura outras preocupações, em grande medida a discussão sobre a aposentadoria dos trabalhadores, vigente em 2019, e o desejo de que não fossem roubados. Os significados não são únicos e nem estáveis na tentativa de analisar superficialmente o discurso.

Os regimes de verdade, ao operarem a naturalização dessa fala de *sensu comum* como um universal, propiciam entender as relações e os interesses do grupo dos trabalhadores assalariados brasileiros, cujo propósito é defender os direitos trabalhistas, fixando certo sentido para “roubo”. Constituído na rede de *saber-poder*<sup>40</sup>, esse significante não só descreve a consequência de uma reforma da previdência no país, como também contribui para desencadear uma estratégia que visa privá-lo indevidamente com uma fraude. Os estudos foucaultianos me permitem perceber nesse discurso um conteúdo de verdade maior do que em outros, pois ele carregava um segundo sentido, ainda mais abrangente, com o qual identificaríamos as forças prevalentes para assegurar essa mudança na legislação previdenciária.

Procurando um embasamento maior sobre os *regimes de verdade*, deparei-me também com o diálogo de 1972 de Foucault com Gilles Deleuze (1992), que discorre sobre como se concebia a politização de um intelectual. Soma-se a esse texto a ideia de que *regimes de verdade* regulamentam a produção e disseminação dos discursos proferidos, pois “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1993, p.8). Parafraseando-o, interessa-me o vínculo entre a formação social das investigadas e a formação discursiva, que traz um discurso que revele uma determinada verdade, descobrindo relações políticas onde normalmente elas não seriam percebidas.

Na análise da produção de cada sequência discursiva, para Foucault também era desejável analisar a historicidade, o contexto no qual os enunciados eram produzidos. O cenário dos acontecimentos pode dar indícios dos jogos de verdade ou de ficção, tensionados por relações de poder, os quais nos obrigam a observar alguns efeitos produzidos no interior dos discursos. Esses efeitos precisam ser considerados para além da ideia de poder como a força que possa constranger ou coagir a ação de outros indivíduos. Exige uma noção de poder que enfatize seus efeitos produtivos, destacando a maneira como ele funciona no discurso e na *práxis* dos sujeitos.

---

<sup>40</sup> Para Foucault (1993), o saber é constituído pelas relações formadas sobre estratos, é constituído de enunciados e formas relativamente rígidas que compõem os estratos. O poder, por sua vez, é constituído pelas relações de forças móveis e, por isso, é informe, não estratificado.

O ponto de vista foucaultiano nos permite entender o poder não mais como um atributo fixo, mas como circulante, variável, inserido em relações de identidade, às vezes, não percebidas, em que o *saber-poder* gera mecanismos que consolidam a dominação, posto que é formado por relações de forças assimétricas, as quais podem produzir efeitos de um sujeito sobre o outro. Pensando na escola, percebo um espaço político em que se dá essa assimetria e onde, em vários momentos, o saber é poder. Na sala de aula, em vários momentos é o discurso do professor, o qual pode proporcionar outras potências; na escola, durante as reuniões de planejamento, é a performance de cada docente, que produz um discurso que pode trazer a força de quem o produziu.

Foucault (1993) aponta que o poder é encontrado na subjetivação do indivíduo e dos grupos, não é externo a estes. Portanto, as relações de poder e os discursos não apresentam uma relação de exterioridade, estes estão imbricados no modo como compreendemos a realidade. Retomando Blikstein (1995), no interior de uma prática social, os sujeitos interagem com outros sujeitos, em um movimento constante que se desenvolve na *práxis*, operando o sistema perceptual de cada um, alterando os modos de identificar o mundo, o que gera conteúdos com algumas aderências e o construto da fabricação de um novo significado.

Em trecho da obra *A ordem do discurso*, Foucault (1999, p. 10) afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Não se tem poder, nem se pode disputar o poder, como costuma pensar o *sensu comum*, justamente porque ele não se constitui como forma, é feito de relações de forças móveis e, por isso, é informe, não estratificado. Por exemplo, no recorte do trecho de discurso em que Rosa afirma *a Rede Globo imbeciliza o povo brasileiro com as suas telenovelas* (Quadro 3, 2019, p.47), é possível perceber o poder que a mídia televisiva exerce sobre o povo, sobre ela como espectadora, como professora, como cidadã e o que repercute como crítica, para que seja modificado no cotidiano de cada sujeito que assiste às telenovelas.

Importa-me ver, através da empiria, que não há verdade sem poder. O discurso de Rosa reproduz e acolhe o que já foi percebido por outras vozes na sociedade brasileira. Não faz sentido identificar o poder como uma propriedade intrínseca dela, mas é o termo que Foucault (2005) utiliza para estabelecer um diferencial em uma relação.

Dispomos, primeiro, da afirmação de que o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato. Dispomos igualmente desta outra afirmação, de que o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de

força. [...] o poder é essencialmente o que reprime. É o que reprime a natureza, os instintos, uma classe, indivíduos. (FOUCAULT, 2005, p. 21)

Faz sentido analisar o *poder* a partir do seu funcionamento e o seu deslocamento, a partir da identificação de alguns jogos dentro dos discursos das professoras pesquisadas, como o exemplo precedente da fala de Rosa. O discurso produzido pela docente pode trazer uma relação muito mais dinâmica e abrangente do que ela exprime. “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2017, p. 31), em que estão concatenados elementos junto com seus centros de referência, sua dominação e sua materialidade. É necessário, pois, que seja acolhido cada momento de operação de cada discurso.

Em articulação com Gramsci, ao pensar a condição da hegemonia, percebo que os discursos produzidos pelas professoras investigadas traduzem a busca pelo cumprimento de anseios da categoria profissional dos professores, em que existe uma grande interferência da esfera privada dentro dessa esfera pública, com a constante correlação de forças entre o governo e o magistério. Soma-se a essas demandas a *conscientização*, que não pode existir fora da *práxis*, como afirmou Freire, com a ação-reflexão de cada docente, possibilitando a construção de uma consciência crítica entre cada sujeito. Esses indivíduos se fizeram historicamente seres da *práxis*, tornaram-se capazes de transformar o seu contexto.

Os *regimes de verdade* podem ser estratégias de consolidação de alguma mentira como verdade aceita, ou seja, sem consciência crítica. Nessa perspectiva, os traços ideológicos, as crenças e as convicções de cada sujeito vão “desencadear a configuração de formas ou corredores semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas de alguma significação, ou melhor, as *isotopias*<sup>41</sup> da cultura de uma comunidade” (BLIKSTEIN, 1995, p. 61). Com os estereótipos gerados a partir dessa *isotopia*, podemos “ver” a realidade e o referente fabricado para a nossa percepção.

Diferentemente de Foucault, Laclau e Mouffe (1985) não pressupõem qualquer referencial externo ao discurso. Toda prática é um discurso, bem como o social é discursivo. No cruzamento entre esses pensadores, os *regimes de verdade* estarão inscritos no e pelo discurso, como produto das relações sociais, envolvendo o *saber-poder* dos sujeitos e o funcionamento do social, em uma ampla conjuntura que poderá ser apreendida ao ser analisada.

---

<sup>41</sup> Blikstein emprega o termo *isotopia* com o sentido consagrado por Greimas: traço ou linha básica de “uma unidade semântica que permite apreender um discurso como um todo de significação”. (BLIKSTEIN, 1995, p. 93).

Esse movimento pode ser identificado através do discurso produzido por Magnólia ao afirmar que o que atrapalha o ensino no Brasil é

*Vontade política, independente dos interesses neoliberais. Porque há muito tempo a governancia do país responde a uma agenda comprometida com interesses contrários ao do povo brasileiro. Com uma educação forte, seríamos um povo mais culto e não ficaria calado para tanta injustiça e distância entre as classes sociais. (Fala de Rosa, 2019, p. 49)*

A *práxis* da docente modela a percepção de mundo que ela tem sobre o que tem comprometido os interesses da coletividade no país, bem como propõe a educação como fator que poderia ser o desencadeador de uma *conscientização* do povo. O discurso demonstra uma prática social que traz os traços ideológicos dessa docente, que desencadeiam em referentes para a análise sobre os atores envolvidos com a “*vontade política*”, com os “*interesses neoliberais*”, com a “*governancia do país*”, com a “*agenda comprometida com interesses contrários ao povo brasileiro*”. Nessa fabricação de uma realidade muito mais abrangente, os elementos que comporiam a análise conjuntural e a APD poderiam nos remeter a configurações de interesses dominantes de determinados grupos sociais, com perdas de outros, como das professoras e dos estudantes da rede pública.

Com essa perspectiva entre os pensadores aqui descritos, os *regimes de verdade* fazem parte de discursos construídos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1993, p. 55), que precisam ser pensados como esse constructo em que encontraremos bem mais do que signos linguísticos, mas elementos articulados às práticas dos sujeitos no contexto de sua enunciação. Por isso, importa o entendimento de suas práticas discursivas, suas vinculações sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas e ideológicas, as quais permitem compreender o processo de produção, circulação e apropriação de vários discursos na fabricação de uma realidade.

## CAPÍTULO 4

### O SOCIAL É DISCURSIVO

*O social é articulação, na medida em que a “sociedade” é impossível.*  
(LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 188)

Com as palavras acima, penso a realidade do trabalho com ensino como uma ação complexa, carregada de um universo de significados dissonantes e, ao mesmo tempo, um amplo processo de socialização. Das inúmeras influências sociais que qualquer sujeito-professor recebe, o fenômeno do *sensu comum*, nesse estrato social em que me insiro também, propicia vislumbrar um efeito de superfície, que poderá remeter o discurso a um contexto mais amplo e em função de suas relações com o contexto da docência. Esse processo possibilita observar o discurso como uma *totalidade relacional*<sup>42</sup>, conforme Laclau (2011), que envolve ações em uma formação aberta, incompleta e precária.

Nesse processo, o social é discursivo e produz uma malha de articulações possíveis sobre os acontecimentos em que se tenta apreender a realidade e fixar-lhe uma significação. Essa noção a respeito do discurso permite entender que as configurações discursivas são contingentes, descentradas, abertas e instáveis, a exemplo da sociedade. Como tal, o discurso se sobrepõe ao social. Essa perspectiva fica muito bem identificada com o trabalho de Southwell (2020), em que ela salienta

El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos; como tal, el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no estrictamente lingüísticos. Emparentado con la noción de juegos de lenguaje en el último Wittgenstein, el discurso se refiere a un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos. (SOUTHWELL, 2020, p. 82)

Em uma prática social, como as reuniões entre as professoras, o discurso não se limita às falas das docentes, inclui todas as práticas significativas que as envolvem, os fatos cotidianos que lhes chegam pelas várias mídias, em um movimento constante que se desenvolve na *práxis*,

---

<sup>42</sup> A perspectiva de Laclau (2011), em sua obra *Emancipação e Diferença*, mostra o discurso como totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Por isso, entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico. Com essa perspectiva, o discurso refere-se a um conjunto de práticas que não podem ser reduzidas nem a seus componentes semânticos, nem pragmáticos e pode ser associado à noção de jogos de linguagem de Wittgenstein (1979).



operando o sistema perceptual de cada uma, alterando os modos de identificar o mundo e possibilitando os *óculos sociais* ou *estereótipos*, cunhados por Blikstein (1995). Desse modo, vou identificando o discurso como uma configuração aberta que nos leva a percorrer alguns caminhos significativos. Esses óculos geram conteúdos com algumas aderências e o construto da fabricação de um novo significado, de uma realidade que escapa, porque está em constante dinâmica no social.

Diante desse movimento, a diversidade de temas que constituíam a pauta de demandas das professoras da rede pública em suas falas demonstra, conforme aponta Laclau (2006), uma dispersão de sentidos, bem como uma pluralidade de posições identificadas através dos discursos das professoras investigadas. Em conexão com o *sensu comum*, que opera como ideias cristalizadas que se estabeleceram como hegemônicas, posso recortá-lo inserido em um contexto carregado de condições de articulação com forças antagônicas presentes e a instabilidade das fronteiras separando-as, tendo em vista os interesses das envolvidas e as experiências de vida narradas.

Interessa-me cotejar os discursos como esse meio social em que diferentes posições das professoras irão surgir, trazendo à tona outros acontecimentos nos âmbitos federal e estadual sul-rio-grandense, outros palcos dos acontecimentos, atores envolvidos e relação de forças, ferramentas da análise de conjuntura. O discurso mostrará, reitero, um espaço sempre precário e contingente da representação política de identidades que se articulam em contraposição a outros polos de demandas, como as do governo, muitas vezes citado, ou das famílias, ou dos estudantes, ou dos cidadãos nos movimentos sociais.

#### 4.1 A INCONSTÂNCIA DA HEGEMONIA

A inconstância da hegemonia foi percebida não apenas após a leitura do aparato teórico da Teoria do Discurso, mas também através da análise dos discursos que compõe o *corpus* desta tese. Ela pode ser descrita como um tipo de relação política em uma determinada formação social, como a existente entre as professoras investigadas. Por ser uma relação inconstante, envolve a conformação de uma variedade de aspectos em torno de demandas, que são articuladas e passam a representar os anseios de um grupo, qualquer que seja ele, tentando fixar parcialmente certos significantes com determinadas significações.

Tomo como exemplo a noção de “cultura” utilizada pelas docentes como sinônimo de educação, de escolarização. O sentido denotativo de uma educação como cultura, como nos

trecho “*A cultura não é valorizada no país*” (Quadro 3, 2019, p. 46) ou “*Os alunos precisam de mais cultura*” (Quadro 3, 2019, p. 47) comportam um olhar que procura unir, de forma reducionista, as tradições e os valores de um lugar, ou de um povo, com o sistema educacional brasileiro. Porém, as significações que pode suscitar encaminham a uma pluralidade de articulações hegemônicas que levam ao vazio do termo. Nesse sentido, podemos entender que “cultura” aparece como um *significante vazio*<sup>43</sup>, que permite novas articulações e propicia a condição de hegemonia.

Com essa perspectiva, fiz uma escolha em que selecionei alguns trechos que trouxessem significantes com maior significação, bem como fossem indicadores dos já referidos pontos nodais, relacionais na prática social, visto que reúnem os interesses e as demandas de diferentes elementos. Tomei como exemplo a demanda comum pelo investimento em educação, uma reivindicação individual dentro de uma estrutura fortemente institucionalizada, como é a escola da rede pública estadual. Para entender como essa demanda tem sido satisfeita pelo Estado – tantas vezes nomeado como o governo –, é necessário que se faça uma análise da realidade discursivamente construída, em que *as lógicas da diferença e da equivalência*<sup>44</sup> podem levar às tensões que constituem o social.

Após uma busca pelo *corpus*, em diálogo com meu orientador, encontramos um trecho de fala que envolvesse os três aspectos dos assuntos abordados pelas professoras: econômicos, políticos e sociais. O intuito primeiro foi identificar o fenômeno do *senso comum* a partir de suas relações com um contexto mais amplo, além do contexto da docência. Em um segundo momento, na sequência dessa análise, identifiquei os deslocamentos de sentido nos discursos das professoras, percebendo como os acontecimentos vão e vem no campo de disputa produzido. E, em um terceiro momento, mapeei as formulações que remetem a determinados significantes.

Enquanto exemplo de *senso comum*, o potencial discursivo que selecionamos para expandir uma análise conjuntural envolvendo a APD foi: ***O governo não investe em educação.*** Interessou-nos focar nos significantes “governo”, “investe”, “educação”, que correspondem às

---

<sup>43</sup> No aparato teórico de Laclau e Mouffe (1985), o *significante vazio* é um significante sem significado. Ele pode estar vinculado a distintos significados em diferentes contextos, como consequência da arbitrariedade do signo.

<sup>44</sup> Existem duas lógicas incompatíveis e necessárias para a construção do social: a diferença e a equivalência. O social não é outra coisa que o lugar dessa tensão insolúvel, conforme Laclau (2013). Com as relações diferenciais expandem-se os lugares de antagonismo e as reivindicações, o que dificulta a centralização em torno de um conflito; com a equivalência, os lugares de antagonismo são reduzidos, tendendo a simplificar o terreno político e os conflitos podem ser substituíveis.

categorias política, econômica e social, respectivamente, a fim de identificar como se estabelece a hegemonia dentro desse discurso em uma certa conjuntura, partindo da escola, no momento em que foi formulado, em 2019, e expandindo-o para outros momentos e outros sujeitos, outros atores, como professores, estudantes, cidadãos brasileiros, outros acontecimentos e relação de forças entre os envolvidos. As referências serão associadas para que se perceba o que circula no interior dessa formação discursiva, que é aceita de maneira generalizada, mas se modifica incessantemente, como sucede com outras formações discursivas.

#### 4.1.1 Hegemonia como efeito da correlação de forças entre o magistério estadual e o governo

*O governo não investe em educação.* (Quadro 2, fala de 2019, p. 46)

A prática articulatória do discurso selecionado tende a organizá-lo em torno da série de pontos nodais dos significantes “governo” “investe” e “educação”, apontados como parte do *sensu comum* “O governo não investe em educação”, o qual sugere a existência de uma correlação desigual de forças entre o magistério estadual e o governo do Rio Grande do Sul. Os pontos nodais aqui apontados servem como os pontos de conexão, adensamentos capazes de unificar essa formação discursiva, entrelaçando uma variedade de atores distintos, de forma explícita, ou permitindo ampliar uma totalidade significativa: professores estaduais, estudantes, famílias, instituições de ensino, governo do estado, construído como o empregador e o detentor da gestão do estado.

Nessa perspectiva, ao visualizar esse discurso como uma prática social, interessa-nos entender quem e o que está por trás dessa fala, em que posição e como converteu-se em *sensu comum*. Essa formação discursiva retém uma significação que possibilita produzir uma análise conjuntural que mostra o palco dos acontecimentos que nos aproximam das carências dos docentes estaduais e identificar a malha política constituinte da correlação de forças entre o governo e o magistério estadual. Tomemos como maior exemplo desse embate constante as reivindicações das greves do magistério estadual como um ponto de partida.

Com uma primeira informação, identificamos um acontecimento que adquire um sentido especial para os atores que fizeram parte do cenário dos movimentos experienciados ao longo de 37 anos de greves no Rio Grande do Sul, tomando como referência o percurso de Magnólia, que atua há mais tempo na rede pública estadual. As várias posições experienciadas por ela podem produzir um resultado contingente no discurso, com a articulação de outras

demandas do seu coletivo ao longo de distintos cenários criados e dos acontecimentos que interferiram na sequência das greves de que ela participou.

*Valorização do professor, salários, formação continuada realizada [...] Além de suprimento do quadro de profissionais para o funcionamento da escola, bibliotecária, supervisora, monitor para alunos especiais, bem como manutenção dos espaços físicos, [...] (Resposta de Magnólia, 2019, p. 49)*

Ao tomar como referência as reivindicações da docente em 2019, percebemos várias demandas que foram sendo somadas na trajetória de que participa. Historicamente, o contexto do início da carreira no magistério estadual de Magnólia fora marcado por sucessivas greves dos professores da rede pública. Rosa, Margarida e Amarílis ainda eram estudantes, mas tinham conhecimento dos fatos na sociedade gaúcha.

Em 1982, o governador Amaral de Souza descumpriu o acordo da greve de 1980. A troca de posição de professor de Filosofia para governador demonstrou a lógica do poder, com seus efeitos na correlação de forças que se criava para aquele momento. Ele se caracterizava como um homem avesso ao diálogo, apresentando uma negociação dura e sem concessões aos seus antigos colegas docentes. Para tentar barrar a força dos grevistas, atacou o CPERS e tentou intervir na entidade, recurso utilizado pela ditadura para controlar organizações trabalhistas.

A discussão em torno do respeito aos direitos adquiridos pelos professores estaduais criou um espaço politicamente ativo, em que o comando de greve dos docentes procurou garantir o atendimento de demandas socioeconômicas e profissionais em debate com o empregador, o governo estadual. Porém, iniciou-se uma violência mascarada, que atingiu, desde então, o aspecto psicológico e o reconhecimento social docente. Ela está ligada às estruturas hegemônicas e ao antagonismo social. Em conjunto, a *sobredeterminação*<sup>45</sup> permitiu a condução de um poder que tanto fixa as forças em um dos polos do movimento de greve, quanto desloca essa força; não apenas nega os direitos dos docentes, quanto os afirma. É com essa correlação de forças que o poder criado durante a greve se aproxima da concepção de Foucault (1993). O poder é constitutivo e imanente desse movimento, e o discurso se produz frente a essas relações de poder que emergem no social.

---

<sup>45</sup> A *sobredeterminação* permite entender a multiplicidade de determinações e de antagonismos sociais que configuram as identidades sociais. Com esse conceito, “nem a absoluta fixação nem a absoluta não-fixação são possíveis” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.185), visto que existe o caráter incompleto, aberto e politicamente negociável no social, com uma nova conformação dos elementos articulados.

Com a articulação de identidades sociais com a categoria do magistério em um polo e do governo estadual em outro, podemos perceber o antagonismo dos interesses durante a greve. A categoria dos professores uniu-se em mobilização que durou 60 dias, em dois tipos de estratégia: uma reativa, tendo em vista o que era descumprido, e outra defensiva, contrária à intervenção em sua sede. A professora Zilah Totta, então presidente do CPERS, uniu-se com a bancada federal e a proposta de intervir no sindicato, dada pelo governador, foi engavetada. A entidade permaneceu intocável graças às articulações com outras instâncias governamentais, em uma estratégia alternativa, força de cooperação que se avolumava em todo o país com a abertura após os longos anos de ditadura militar. Em apenas três dias, o impasse estava resolvido e o movimento de greve finalizado. O discurso, concebido em Laclau e Mouffe (1985), demonstrava as constantes renegociações entre o magistério e o governo, como a totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o não linguístico, conforme já apontado.

Torna-se importante, também, resgatar o palco dos acontecimentos nacionais. Em 1985, quando eclodiu uma nova greve dos professores estaduais, havia uma série de movimentos reivindicatórios das *Diretas Já*<sup>46</sup> em todo país. Os discursos mais flexíveis dos executivos estaduais pareciam um indício de que as demandas trabalhistas poderiam ser discutidas e negociadas; por isso, a greve passou a ser vista como o recurso mais viável para aquele momento. A substituição do governo militar de João Figueiredo, em Brasília, por um civil, com Tancredo Neves, trouxe uma transição pautada por movimentos sociais, tendo em vista a recessão imposta pela alta inflação.

O antagonismo era evidente devido a uma série de circunstâncias e configurações de formas de sobredeterminação existentes entre elas. Na prática estabelecida entre os diferentes elementos com suas demandas, havia uma conformação para uma hegemonia em que importava o rápido crescimento econômico do país. Porém, com a inflação e a crescente dívida externa

---

<sup>46</sup> Movimento político suprapartidário em defesa do retorno de eleições diretas para a presidência da República. Foi iniciado em março de 1983 e ganhou dimensões políticas e sociais mais amplas, culminando numa série de comícios, nos primeiros meses de 1984, que mobilizaram milhões de brasileiros quando da campanha para a sucessão do governo do general João Batista Figueiredo, último presidente do regime militar instituído em 1964. Com a ampla mobilização pelas *Diretas Já* e a consequente demonstração pública de insatisfação com a situação política, oito dos nove governadores da região Nordeste, pertencentes aos quadros do PDS, aproveitaram uma reunião de rotina da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), para anunciar publicamente que Tancredo Neves, governador do estado de Minas Gerais pelo PMDB, era o político mais indicado para coordenar as negociações em busca de um acordo entre os diversos partidos políticos, para que se evitasse um impasse na sucessão presidencial. O resultado foi a eleição indireta de Tancredo Neves e a aprovação de uma Assembleia Nacional Constituinte em abril de 1984.

com seus juros, os salários não tinham o seu valor real; portanto, abriu-se o espaço para reivindicações de muitas esferas sindicais, entre elas, dos professores estaduais. Esses atores conseguiam deixar o momento sindical, com suas demandas particulares, para agregar-se a uma luta mais ampla e coletiva entre as outras centrais sindicais, que apresentava uma formação hegemônica com uma verdade geral: a luta pela democratização do país e dos direitos dos trabalhadores.

Nesse cenário, em 1985, o movimento grevista teve a aderência massiva dos professores estaduais, em demonstração de sua força reativa para o cumprimento dos acordos firmados com o governador anterior. Porém, a categoria enfrentou grandes conflitos com o novo governador, Jair Soares (PDS), o qual tentou manipular a opinião pública, contando com o apoio da informação veiculada na imprensa, demorando a receber as lideranças do sindicato e desmoralizando os grevistas, evidente tentativa de resignação dos docentes com esse mecanismo de controle social. Conforme aponta Margarida, com sua fala carregada por um *regime de verdade* operado pelo *senso comum* “A história do ensino no Brasil vem avançando na desvalorização da escola e do educador.” (Resposta de Margarida, 2019, p. 49), somado à tomada de *consciência* do escopo de sua *práxis*. No entanto, após pressão, com a estratégia reativa dos manifestantes ao longo de 60 dias, Jair Soares se viu obrigado a negociar.

Foi durante esta greve que surgiu a sineta como símbolo de protesto. Metaforicamente, podemos pensá-la como elemento que materializa e fixa o sentido do momento de reivindicações, de abertura para a sociedade, que é chamada a conhecer também esse movimento. Nessa mobilização, mais de 30 mil professores estiveram reunidos em assembleia no Gigantinho<sup>47</sup>, mostrando a resistência dos participantes na Praça da Matriz. Crescia a força do magistério estadual e o discurso hegemônico que envolve a conscientização pela *práxis*, apontada por Freire (1980), demonstrando as decisões tomadas pelo grupo que desempenhavam papel estratégico na estabilidade das formações discursivas.

Assim, em 1985, após recusar cinco propostas, a categoria aprovou a última oferta, antecipando os 2,5 salários mínimos para novembro de 1986 e assegurando a não punição dos grevistas. A mobilização também garantiu como conquistas o direito ao 13º salário, a eleição de diretores de escolas e a destinação de 35% da receita para a

---

<sup>47</sup> O Gigantinho é um ginásio poliesportivo gaúcho, situado na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Ele está integrado ao complexo do Estádio Beira-Rio, do Sport Club Internacional.

educação, com ao menos 10% para o plano trimestral de conservação e construção das escolas. No campo de disputa desse movimento de greve, os discursos foram alterados por ações políticas de ambos os polos. A tensão comum entre a lógica da diferença e da equivalência foi produzida e contribuiu para expandir o campo das relações hegemônicas, sempre instáveis.

Na sequência simultânea entre a mudança de governador, com a saída de Jair Soares (PDS), e a posse de Pedro Simon (PMDB), a vinculação com o contexto em que estavam inseridas profissionalmente duas de minhas informantes, Magnólia e Rosa, demonstra que a política é um jogo que envolve os fatos dentro de um contexto. Essa perspectiva se fortalece com a visão de mundo da primeira professora, ao afirmar que “*Eleger políticos que tenham como meta investimento total no campo da educação em todas as esferas*” (Resposta de Magnólia, 2019, p. 49) era o mais importante. A mudança de um governador pedetista para um peemedebista não demonstrava um novo discurso, mas uma configuração de interesses pautados ainda em ideias de antigas gestões.

O governador Pedro Simon (PMDB) não queria cumprir o acordo feito ao longo da greve anterior, desconstruía as decisões acordadas em momentos precedentes. Em mobilização, os grevistas pediam o cumprimento da Lei 8.026<sup>48</sup>, a qual sinalizava o pagamento de 2,5 salários mínimos como piso. Contrariando as expectativas, Simon negou-se a cumprir a lei que ele próprio havia avalizado em 1985 e arguiu sua inconstitucionalidade. O cenário propiciava a expansão do campo de novas relações hegemônicas, com outras articulações, em vista da contingência e da instabilidade do momento.

No governo federal, José Sarney havia estabelecido uma política de *gatilho*<sup>49</sup> com 20% de reajuste para os trabalhadores, mas nenhum governador pagou em dia esse reajuste. As manifestações nas ruas em 1987 contaram com a crítica dos professores em relação ao que ocorria no cenário nacional; assim, eles se fantasiaram de marajás, funcionários fantasmas e o

---

<sup>48</sup> A Lei estadual 8.026, de 14 de agosto de 1985, dispõe sobre vantagens do magistério público estadual, institui o décimo terceiro salário, considera de efetivo exercício os dias em que os professores participaram do movimento reivindicatório e dá outras providências. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-8026-1985-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-vantagens-do-magisterio-publico-estadual-institui-o-decimo-terceiro-13-vencimento-considera-de-efetivo-exercicio-os-dias-em-que-os-professores-participaram-do-movimento-reivindicatorio-e-da-outras-providencias>> Acesso em 04 de agosto de 2021.

<sup>49</sup> Segundo Mattos (1988), o *gatilho* era o reajuste de 20% no salário quando a inflação acumulada superava esse valor. Ele foi usado no Plano Cruzado como o resíduo transferido para o mês subsequente do pagamento de cada trabalhador.

dragão sonegador, assuntos em pauta na imprensa, bem como tiveram a presença de Luís Inácio Lula da Silva, deputado federal na época, que dava apoio aos temas moralizadores da máquina pública. Crescia a importância dos movimentos sindicais em todo o país, um terreno particular da luta hegemônica dos interesses dos trabalhadores.

As condições de uma formação hegemônica estavam instauradas, pois havia forças antagônicas, empunhando um vigor que se avolumava, e uma instabilidade das fronteiras que as separavam. O comando grevista ecoava o hino “Avante, professores de pé”; os manifestantes percorriam as ruas e as praças da capital. Desse modo, a gangorra na malha política constituinte dessa cadeia de equivalências trazia uma força reativa tanto por parte dos professores, quanto do governo estadual, os atores sociais envolvidos no processo que perdurava por mais de três meses no estado do Rio Grande do Sul.

Os docentes mostravam-se contrários a uma resignação e demonstravam formas de resistência, dando o caráter político do movimento e evidenciando a luta dirigida a pôr fim ao poder de um governo que trazia características de intransigência, uso de força física e ameaças por parte da Brigada Militar em relação aos manifestantes que se fixavam na Praça da Matriz, em frente ao Palácio Piratini. O tom do governo trazia uma estratégia defensiva e intimidadora, em um constante confronto com os manifestantes. Esses conflitos demonstravam ser o resultado do que Laclau e Mouffe (1985) descreveram, apresentando diferentes articulações, deslocamentos, substituições, conquistas e retrocessos das relações de poder dentro do social.

A valorização das relações do capital, conforme a conveniência entre as lideranças do governo em vínculo com os empresários, também ficava evidente em documentos do Palácio Piratini. Em contato com o Plano de Governo vigente em setembro de 1987, tendo a administração de Pedro Simon e as Diretrizes de Ação de sua gestão, a Secretaria de Coordenação e Planejamento divulgava aos envolvidos a conformação social que recorto com o seguinte trecho

É visível, por outro lado, a degradação dos serviços públicos de maneira geral, onde talvez despontem os sociais de natureza compensatória e os de educação, cujos padrões anteriores foram simplesmente liquidados. Já não se trata de desfrutar padrões de serviços públicos incorporados de sociedades em igual ou menor nível de desenvolvimento, mas apenas de reclamar padrões já desfrutados pela sociedade local quando seu nível de produtividade era bem menor. (Secretaria de Coordenação e Planejamento. Estado do Rio Grande do Sul, 1987, p. 15)

Os desajustes dos investimentos eram evidentes para quem organizava essa Secretaria do Estado. No entanto, os significantes vazios emergiam quando se falava em planejamento,



pois as posturas e as disposições do PMDB diziam que era um partido voltado para a inovação, para não repetir os planos passados, mas sim instrumentar o estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, os limites de significação tornaram-se excludentes e antagônicos ao longo das gestões dos governadores dos partidos da situação, como a extinta ARENA, bem como os ainda existentes PDS, PMDB (com a nova sigla MDB) e PSDB. O jogo aberto de diversos discursos produzia uma formação discursiva contingente, em que o poder de cada grupo trazia distintos regimes de verdade. A hegemonia representava a configuração dos interesses dominantes nessa relação política criada, com as articulações que interessavam ao governo.

Os professores, de mesmo modo, criavam uma outra estratégia defensiva, sem violência, e sim com o uso da criatividade, das ocupações pacíficas nos espaços públicos e com a criação de autoagendas para as lideranças reordenarem as demandas e a cooperação entre os grevistas. Os locais ocupados foram o prédio da Secretaria Estadual da Educação e a Praça da Matriz, com um acampamento de 75 barracas montadas no dia 26 de maio e mantidas até o término do movimento em 14 de julho de 1987. Esses eram os espaços que pertenciam às relações sociais do campo atravessado de antagonismos. É frutífero pensar que a luta e o conflito entre magistério e governo estadual produziram o coração do social durante esses discursos, tendo em vista as forças que pulsavam de um lado e de outro dos campos de disputa envolvidos.

No desenvolvimento dos acontecimentos, a paralisação foi encerrada sem a conquista dos 2,5 salários, mas garantiu a manutenção do Plano de Carreira e da paridade dos aposentados, bem como a readmissão de demitidos. Por alguns meses, a luta popular do professorado demonstrou ter ganho forças, resultado da cadeia de equivalências que se estabeleceu entre elementos flutuantes que estavam em alinhamento, os polos de cada regional da rede pública estadual, articulados nessa prática hegemônica.

Porém, nos dois anos seguintes, 1988 e 1989, ainda sob a gestão de Pedro Simon (PMDB), os professores estaduais viram-se imersos em novos embates, com uma nova correlação de forças. Com ela, encontrava-se um governo repressivo e defensivo, bem como um magistério estadual reativo e defensivo. No cenário das reivindicações, as pautas envolviam um pedido de 61,65% de reposição, 15% de ganho real e aumentos mensais. Em contrapartida, o governo apresentou uma antecipação de 70%, rejeitada em Assembleia Geral no dia 19 de outubro; por isso, a mobilização pela greve foi organizada.

Em 1988, a greve durou apenas 9 dias. Ao longo desse curto período, os docentes demonstravam uma força ainda maior de mobilização e entregaram um pedido de 61,65% de reposição, 15% de ganho real e aumentos mensais. O governo apresentou uma contraproposta com antecipação de 70%, rejeitada em Assembleia Geral no dia 19 de outubro. O contexto mostrava os anseios das professoras participantes, divulgado com o *senso comum* de que

*é (necessário) reivindicar aos órgãos responsáveis pela educação o suprimento das necessidades da escola; sabemos o quanto é difícil, por isso faz-se necessário toda a comunidade escolar assumir o seu lugar nas reivindicações.* (Resposta de Magnólia, 2019, p.50)

O desejo por melhorias na escola, em qualquer tempo, demonstra a identidade profissional e os valores das envolvidas, com sua tomada de *consciência* sobre o que lhes é necessário no cotidiano da escola e operando por conta de um efeito de *regime de verdade*, constituindo a referência dos movimentos de greve e das formações hegemônicas já experienciadas. O discurso não tem uma fixação única na trajetória social e profissional de cada sujeito. Ele enfatiza a luta efetiva dos atores envolvidos e cria um marco de significados sociais compartilhados ao longo dos vários movimentos de greve do magistério da rede pública estadual, em conjunto com os funcionários, os estudantes e suas famílias.

Nessa perspectiva histórica, o governo, como ator mobilizado em defender as forças conservadoras do estado do Rio Grande do Sul, endureceu e sucessivas audiências foram desmarcadas. Porém, no 23 de outubro de 1988, acenou com 96% do pedido da liderança do CPERS, sendo 70% em outubro e 26% em dezembro, gratificação de unicidância, regularização do pagamento do difícil acesso e do cronograma de promoções. Dois dias depois, a proposta foi aceita pelos professores e, no dia 27, foi aprovada pelo Legislativo estadual.

Vale ressaltar que em 1988 existiam novos atores nas posições chave do palco dos acontecimentos. Como Secretário da Educação, Ruy Carlos Ostermann<sup>50</sup> substituiu Bernardo de Souza. Ostermann (PMDB) foi reconhecido como um político de maior capacidade de diálogo com o CPERS, discordando do governo estadual da época e de seu partido. Em

---

<sup>50</sup> Ruy Carlos Ostermann é formado em filosofia. Atuou na política como deputado estadual duas vezes e foi Secretário de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em 1987, e logo depois Secretário da Educação durante a gestão do governador Pedro Simon. Também presidiu o conselho deliberativo da TVE – RS e foi comentarista esportivo na RBS, a partir de 1978 onde se aposentou. Dados biográficos disponíveis em: <[http://encontroscomoprofessor.com.br/ruy\\_carlos\\_ostermann.php](http://encontroscomoprofessor.com.br/ruy_carlos_ostermann.php)> Acesso em 11 fev 2021.

retrospectiva dos ex-secretários da educação, a Assembleia Legislativa, em seu *site*, o coloca como um dos políticos que muito contribuiu para o estado, tendo em vista que ele insistia em recuperar a vitalização da escola pública através da vitalização da comunidade. Ele demonstrava avançar nas negociações, indo além das posições que representavam os interesses hegemônicos na sociedade, ampliando os significados sociais compartilhados com os docentes.

Na sequência cronológica de greves, os 42 dias em 1989 trouxeram a força da categoria e mostraram a evolução dos movimentos produzidos pelos docentes. Eles reivindicavam 87,75% de aumento, sendo 23,42% de reposição referentes às perdas de novembro de 1986 a dezembro de 1988, 33,64% correspondentes à diferença do IPC de janeiro e fevereiro das escolas e da garantia do Plano de Carreira. A proposta do governo aprovada garantia 54% de reajuste em três parcelas, publicação e pagamento das alterações de níveis – atrasadas desde 87 – e nomeação de 3 mil professores(as), além de agilizar o pagamento da unidocência.

Pedro Simon ainda estava na gestão do governo estadual, dificultando as negociações entre as lideranças do CPERS, produzindo um discurso hegemônico que trazia a prioridade de restaurar as condições de crescimento econômico do estado do Rio Grande do Sul, mas os cofres públicos estavam debilitados, sem possibilidade de atender às demandas dos professores da rede pública estadual. As estratégias defensiva e reativa mantiveram-se entre os dois polos: docentes e governo. O discurso de estabilidade entre ambos era sempre temporário, precário e correspondia à lógica de diferença e de equivalências entre as lideranças. As tensões se repetiam entre esses campos, como em greves precedentes, e vinham à tona devido ao descumprimento dos acordos que eram feitos em cada movimento promovido.

Na sucessão desses acontecimentos, houve dois novos momentos de greve, em 1990 e em 1991, respectivamente com 58 e 74 dias. Com o primeiro, as direções do CPERS, da Federação das Associações dos Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Sul (Faspers) e da Associação dos Funcionários da Caixa Econômica Estadual partiram juntas para uma formação hegemônica, resultante de um discurso que dimensionou as demandas e a força dos agentes sindicais envolvidos. Através de uma autoagenda, as lideranças sindicais tentaram aprimorar a proposta entregue um dia antes da assembleia do magistério estadual. Mas o Chefe da Casa Civil foi irredutível, demonstrando o jogo de poder e propiciando a correlação de forças das partes envolvidas nessa reivindicação.

Dirigentes de treze entidades sindicais decidiram apoiar as greves do magistério e do funcionalismo, assegurando a integração de formações hegemônicas dominantes, revelando um movimento que detonaria uma mobilização geral de outras categorias contra a política de arrocho salarial do Plano Collor. Os efeitos de discursos hegemônicos emergiam através das articulações dos movimentos sociais em todo o país, que resultavam de uma operação de deslocamento de cada elemento em um acontecimento muito mais amplo de luta popular. As forças do governo eram combatidas, e as identidades dos manifestantes eram reforçadas, ultrapassando fronteiras entre as categorias, as quais se uniam em alianças para compor uma demanda que beneficiasse o coletivo.

Em relação ao magistério estadual, após diversas rodadas de negociação e uma audiência sem avanços com Pedro Simon, a categoria, apresentando estratégias alternativas que envolviam autoagendas, notas oficiais, denúncias e apoio de outros sindicatos, aceitou a proposta de 105,42% parcelados como recomposição do piso, garantia da inflação de maio, junho e julho, além da revisão salarial em agosto. Ficava ainda mais evidente a abertura do social como precondição de fortalecimento de uma prática hegemônica, com formas diferentes de resistência ao poder do governo estadual, construídas através das lógicas de equivalência – simplificando o espaço público – e de diferença, com a expansão do número de categorias que poderiam entrar em relação de combinação e de cooperação.

O ano seguinte, 1991, foi uma continuação do quadro de perdas salariais decorrentes da inflação já acumulada em 1990. Assim, durante 74 dias, na tentativa de amenizar o período hiperinflacionário da era Collor, os trabalhadores da educação declararam greve no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, após rejeitarem, no Gigantinho, os 141, 36% de reposição apresentados por Simon/Guazzelli. O discurso dos afiliados ao PMDB, avesso ao diálogo, ainda imperava no governo estadual. O terreno da hegemonia trazia uma relação política constituída por forças de uma gangorra entre os professores estaduais e o governo, em um conflito em que o campo de disputa era constante. As relações de diferença e de equivalência prevaleciam, constituindo a relação social entre esses atores.

Nessa trajetória dos acontecimentos, o governo mudou no início da greve de 1991; Alceu Collares (PDT) assumiu e recebeu as lideranças em 18 de março. No dia seguinte, sugeriu um abono. O subsídio foi rejeitado por provocar achatamento salarial e descaracterizar o Plano de Carreira. A correlação de forças mostrava estratégias

defensivas, reativas e alternativas de ambos os campos. Assim, após muitas negociações e 19 dias de faltas não justificadas, a 20 de maio, os professores reunidos em assembleia geral aceitaram 191,61% de reajuste e suspenderam o movimento.

A reedição das greves voltou a ocorrer apenas em 1997, quando o governador Antônio Britto (PMDB) promovia uma agenda de privatizações e práticas neoliberais ainda mais voltadas ao desmonte do Rio Grande do Sul, o que o levaria a afundar-se em dívidas. O contexto de desacomodação dos preceitos do Estado, defendendo somente o comando do mercado e produzindo uma concepção mínima de suas atribuições, eram implantados no estado gaúcho. As relações hegemônicas entre Estado mínimo e mercado, envolvendo todos os âmbitos da sociedade, ganhavam força. Nesse cenário, os docentes retornaram às ruas e responderam com uma greve de 14 dias de duração. O movimento de greve, longe de assegurar a integração de formações hegemônicas, revelou o caráter arbitrário de relações de subordinação que enfraqueciam a categoria.

Em um recorte temporal, articulando os discursos de duas professoras investigadas, encontramos esse cenário retrospectivo, quando afirmam que o que falta na Educação brasileira é “*Valorização do professor, salários [...]*” (Resposta de Magnólia, 2019, p.49) e “*Vontade política, independente dos interesses neoliberais*” (Resposta de Rosa, 2019, p.49), o que reforça o *senso comum* representando uma configuração de interesses hegemônicos entre a categoria dos profissionais do magistério estadual do Rio Grande do Sul, bem como a *consciência crítica* enunciada por Freire (1980), dependente da *práxis*, mas vinculada ao saber de si, das questões que norteiam a vida profissional e econômica de todos os docentes.

Na busca por reconstruir a história dos acontecimentos, o governo estadual demonstrava uma força maior, caracterizando um pensamento hegemônico voltado às mudanças de uma política de privatizações e aos arrochos salariais. Por isso, os professores uniram-se em mais um movimento grevista, mas o CPERS não detalha em seu *site* o que os docentes conseguiram a partir dessa nova tensão. A resignação parecia aflorar entre os professores. Os docentes aceitavam a ordem social, seus mecanismos e seu horizonte naquele momento. A resposta dos professores preparou um novo cenário de acontecimentos em que a educação pública fazia parte dessa nova maquinaria neoliberal, em que o sucateamento da rede estadual, a desvalorização dos docentes e o currículo voltado à preparação para o mercado de trabalho têm aparecido como a tônica mais importante.

As cisões, clivagens e divisões dos membros do governo estadual de 1985 a 1997 acarretavam um constante embate na experiência do magistério estadual gaúcho. Com isso, os acordos por parte dos governos eram descumpridos, havia uma redução gradativa dos investimentos na área educacional, ocasionando o investimento do sindicato em novas e sucessivas greves. Nesse sentido, as ações sindicais tornaram-se estratégias constitutivas dessa categoria profissional, bem como método de articular forças para garantir a melhoria das condições docentes em seus espaços de atuação e o seu protagonismo político, o qual repercutia em outras centrais sindicais pelo país.

Paralelamente à vida docente de Magnólia e de Rosa nesse cenário retratado, Margarida iniciava sua atuação no magistério em 2000. Ela participou da greve nesse mesmo ano e de algumas outras reedições do movimento dos professores estaduais do Rio Grande do Sul. Suas percepções sobre o que atrapalha o ensino tornam-se atemporais, inseridas nessa retrospectiva dos movimentos de greve. Para ela, a “*falta de valorização da Educação vem da sociedade, política, família, pobreza ... entre muitos fatores [...]*” (Resposta de Margarida, 2019, p. 49). A configuração do contexto em que ela está inscrita como profissional a levou a produzir esse deslocamento de sentido de um espaço mais amplo, como a sociedade, para os escopos mais específicos, como a política, a família. Também demonstra que o discurso hegemônico vigente naquele momento tornou-se muito mais amplo, aceitando as demandas condicionadas pelo Estado e por outras articulações criadas no social.

Na sequência das mobilizações, em 2000, com Olívio Dutra, um governador petista no Palácio Piratini, os professores estaduais iniciaram greve, mas conseguiram várias conquistas. A categoria garantiu 14,9% de reajuste parcelado, aumento de 20% no vale-refeição, fim da sobreposição de níveis, criação de comissão para discutir a inclusão dos funcionários de escola no quadro da Secretaria da Educação e elaboração de um plano de carreira para esses funcionários, retomada dos debates acerca do plano de carreira e o comprometimento do governador em não aumentar a contribuição para o Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul (IPE).

Ao menos durante essa greve, que durou 32 dias, não houve um embate coercitivo entre docentes e governo. A correlação de forças entre cada campo sugeria uma hibridização das demandas, com formas de pensamento semelhantes entre cada polo de negociação. Havia forças democráticas na conformação do momento e dos arranjos estabelecidos na prática hegemônica, sem um mecanismo de controle do movimento grevista ocorrido em outros governos precedentes.

No retorno a um governador do PMDB, os professores estaduais iniciaram uma nova greve, mas sua força parecia menor. O ano de 2004 mostrou um cenário de dois atores no palco dos acontecimentos, de um lado Germano Rigotto (PMDB); de outro, o magistério estadual, com uma greve de 29 dias. A categoria conseguiu a garantia do IPE público e da condição de dependência para cônjuges ou companheiros. No entanto, a força de sua luta parecia estar menos potente, tendo em vista uma adesão menor por parte dos professores da rede estadual e um embate com poder maior por parte do empregador, o governo estadual.

Ainda sob a gestão do governo estadual de Germano Rigotto, o CPERS mobilizou os professores estaduais para uma greve que durou 37 dias, com estratégias defensivas e reativas. Na malha política dessa correlação de forças, os professores demonstravam resignação, aceitando um reajuste irrisório de forma parcelada. A luta da categoria levou a um reajuste de 8,57%, parcelado em cinco vezes; promoção de docentes referentes a 2001 e o compromisso de promoção de funcionários de escola de 1999, bem como à atualização dos repasses para as escolas, suspensão dos contratos de gestão e do processo de municipalização da educação.

No entanto, em 2008, durante o governo de Yeda Crusius (PSDB), houve novo embate, dessa vez, com penalizações mais duras ao funcionalismo público, incluindo os professores estaduais. Os interesses hegemônicos voltavam a dar visibilidade à agenda neoliberal de anos anteriores. Somado a isso, os professores criticavam a ideia da “escola de lata”, salas de aulas em contêineres entregues aos estudantes da Escola Estadual General Neto, no bairro Lageado, em Porto Alegre. Após cinco anos de um incêndio em três prédios de alvenaria dessa escola, a governadora resolveu a questão dessa maneira, o que desagradou a comunidade escolar devido à falta de estrutura adequada para 480 alunos e seus professores.

O terreno político era reduzido à força de um dos campos, da gestão vigente do governo estadual, e os lugares de antagonismo eram condensados a esse polo interessado apenas em suas demandas e no controle de gastos. A governadora Yeda Crusius personificava uma gestão ainda mais dura, com sua formação em economia e experiência como ministra do planejamento no governo de Itamar Franco<sup>51</sup>. Assim, a fim de manter direitos adquiridos, os docentes uniram-se, mas ainda com a perda da força de lutas anteriores. A categoria retirou do regime de urgência um projeto que criava um

---

<sup>51</sup> Itamar Augusto Cautiero Franco foi o 33º presidente do Brasil. Ele assumiu o cargo após o impeachment de Fernando Collor de Melo, tendo governado entre 1992 e 1995.

rebaixado piso salarial do magistério estadual, além de garantir o compromisso da Assembleia Legislativa de não votar durante o recesso escolar projetos que retirassem direitos.

A estratégia das forças políticas que se rearticulavam no magistério estadual, a partir do ano seguinte, permitiu a greve de 2009, que durou apenas 6 dias. Ela demonstrou um governo estadual mais fortalecido, fazendo com que o movimento de greve fosse se esvaziando e não representasse nenhuma ameaça aos interesses hegemônicos do estado gaúcho, bem como evidenciou a completa resignação da categoria dos professores estaduais, que conseguiu, ao menos, a manutenção dos planos de carreira. Via-se o controle do governo de Yeda Crusius, com um discurso neoliberal de efeitos totalizantes no complexo relacional da sociedade. Essa governadora teve a característica da coerção econômica em seu tom. Com professores cansados e desestimulados, o ciclo de longas greves tinha parado por um período.

A força hegemônica dentro de governos de partidos considerados de direita estabeleceu uma ordem sistematizadora de uma profunda desvalorização do trabalho do magistério estadual, bem como uma agenda neoliberal que repercutiu em um salário real com perdas constantes em relação aos índices da inflação no país, a exemplo do que indicado em “[...] *independente dos interesses neoliberais [...] responde a uma agenda comprometida com interesses contrários ao povo brasileiro*” (Resposta de Rosa, 2019, p.49). Percebemos, portanto, a sobredeterminação do social, com a significação do discurso, com o *senso comum* operando como efeito de um *regime de verdade*, referente a esse quadro de quase abandono do povo, incluindo o magistério.

Nessa mesma linha de atuação, ao descumprir a Lei do Piso do magistério estadual, em 2011, o governador Tarso Genro (PT) demonstrou a maior força que já vinha se avolumando desde os governos de seus antecessores no Piratini. Como estratégia de luta, os professores criaram uma campanha permanente de denúncia entre seus pares sobre esse descumprimento e decidiram por uma nova greve, a qual durou 15 dias e conduzia um discurso de resistência. No embate dessa correlação de forças, os docentes produziam um conjunto de demandas parciais que tentavam mantê-los unidos com sua liderança no CPERS.

Em 2012, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o Estado e o Ministério Público determinou a criação de um completo para professores com salários inferiores ao piso. Mas o abono não incidiu sobre o salário-base, deixando de lado vantagens e gratificações. Somado a isso, apesar dos protestos, a Lei do Piso carece



até hoje de uma solução. Na malha política, a desigualdade de poder e de forças se sobressaiu.

No cenário brasileiro, com relação ao governo Lula (PT) na esfera federal, as condições eram excepcionais: houve a redução das desigualdades de renda, um crescimento econômico consistente, elevação das reservas internacionais e um grande ciclo das *commodities*, o que figurava favoravelmente também no Brasil. No entanto, a presidenta Dilma Rousseff (PT), de 2012 a 2013, iniciou uma mudança no modelo macroeconômico, realinhando-se, como força defensiva, ao setor industrial (FIESP)<sup>52</sup>, o qual foi o grande financiador do golpe de 2016, que criou o símbolo do “pato”, bem como tinha o setor financeiro contrário ao seu governo. Essas articulações produziram rachaduras com antigos aliados e favoreceram um discurso traduzido nas *pedaladas fiscais*<sup>53</sup>, significante vazio que traduziu a pluralidade de conflitos criados no governo federal.

De acordo com Boaventura Santos, “Quando estão no poder, as esquerdas não têm tempo para refletir sobre as transformações que ocorrem nas sociedades e quando o fazem é sempre por reação a qualquer acontecimento que perturbe o exercício do poder” (SANTOS, 2016, p. 176). Com essa perspectiva, as coalisões de Dilma estavam sendo por afinidades pragmáticas e não programáticas, o que demonstrava um campo de governo profundamente heterogêneo em suas práticas, com clivagens políticas e a operação Lava Jato<sup>54</sup> sendo articulada para desestabilizar o governo petista.

Somado a isso, entre 2014 e 2015, a deterioração do setor externo afetou o Brasil, deflagrando um conflito sócio-político com manifestações contra Dilma, a qual escolheu um ministro da economia, Joaquim Levy, que trouxera uma política econômica ortodoxa, repercutindo em desemprego e recessão, o que pode ser traduzido na fala de Rosa

*Penso que estamos sofrendo um período bem difícil, mais precisamente de exceção. Desde 2014, nossa nação tem sofrido ataques violentos do*

---

<sup>52</sup> A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) é uma entidade da indústria brasileira, filiada à Confederação Nacional da Indústria (CNI). A entidade reúne 52 unidades representativas no estado de São Paulo, contando com 133 sindicatos patronais e 130 mil indústrias.

<sup>53</sup> Pedaladas fiscais são operações atípicas, não previstas na legislação, utilizadas para maquiar o resultado das contas públicas. Um exemplo claro disso ocorreu por meio do sistema de distribuição dos benefícios sociais do governo. Disponível em: <<https://mercadopopular.jusbrasil.com.br/artigos/241550408/o-que-e-pedalada-fiscal-um-manual-para-nao-economistas>> Acesso em 21 ago 2021.

<sup>54</sup> A Lava Jato foi um conjunto de investigações, algumas controversas, realizadas pela Polícia Federal do Brasil, que cumpriu mais de mil mandados de busca e apreensão, de prisão temporária, de prisão preventiva e de condução coercitiva, visando apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina. A operação teve início em 17 de março de 2014 e contou com 80 fases operacionais autorizadas, entre outros, pelo então juiz Sérgio Moro, durante as quais prenderam-se e condenaram-se mais de cem pessoas. Teve seu término em 1.º de fevereiro de 2021. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato>> Acesso em 16 fev. 2021.

*imperialismo norte-americano que, desde sempre, agiu para dominar a todos*  
[...] (Fala de Rosa, 2021, p. 181)

Na reflexão da professora, encontramos a *consciência crítica* referente aos acontecimentos que desencadeariam o golpe no governo da presidenta Dilma Roussef, em um deslocamento de sentido dos significantes “desde sempre, agiu para dominar a todos”, que demonstram uma configuração de interesses hegemônicos produzidos, primeiramente, pelos norte-americanos e adotados pelo governo brasileiro. A mídia empresarial do Brasil ajudava a criar um posicionamento político-partidário antipetista, o que também propiciava a criação de movimentos extremistas como o MBL<sup>55</sup>, a força do fundamentalismo religioso no Congresso, o Escola sem Partido e a onda de *fake news*. Várias forças contrárias estavam em constante disputa hegemônica a partir do *regime de verdade* inserido na fala produzida.

No estado do Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação (PEE) fora sancionado em junho de 2015, então com Carlos Eduardo Vieira da Cunha (PDT) como Secretário da Educação, na gestão de José Ivo Sartori (MDB). Com ele, houve a perspectiva de maior investimento na Educação, com estado e municípios agindo em parceria, tendo a SEDUC como maior fiscalizadora do que foi posto em lei para vigorar em 10 anos. Dessa forma, a meta 7 encontrada no Plano Estadual de Educação (PEE), em que se pretendia “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (PEE, 2015, p. 29) aparecia como reflexo de uma formação discursiva voltada a melhores condições profissionais e educacionais para os docentes estaduais. Porém, na prática, não houve esse investimento esperado.

Assim, a correlação de forças no cenário retrospectivo de 2016 mostra-nos manifestantes mobilizando-se na Praça da Matriz para barrar o “pacote da maldade” de Sartori, que incluía a extinção de várias fundações do estado. Outra ação desse governador foi ameaçar a educação pública com o PL 44/16<sup>56</sup>, que entregaria a gestão de escolas a Organizações Sociais, na prática privatizando o ensino. Em vista desse plano governamental, estudantes secundaristas uniram-se aos professores estaduais em todo o Rio Grande do Sul, ocupando centenas de escolas. Os alunos resistiram em protesto contra o sucateamento da

---

<sup>55</sup> O Movimento Brasil Livre é um movimento político brasileiro que defende o liberalismo econômico e o republicanismo e está ativo desde 2014.

<sup>56</sup> O Projeto de Lei nº 44 de 2016, apresentado pelo Executivo, previa que entidades privadas sem fins lucrativos pudessem firmar parcerias com o poder público para exercer atividades em áreas como ensino, saúde, cultura e preservação ao meio ambiente. Por isso, surgiu o slogan dos manifestantes “Educação privatizada, nossa resposta é escola ocupada”. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126414>> Acesso em 17 fev. 2021.

educação. A sociedade, não apenas a gaúcha, assistia aos movimentos sociais e aos contramovimentos, cada um demonstrando cadeias de equivalência fabricadas na condição hegemônica que levava a incertezas a sociedade civil, em tensionamento das instituições públicas e das empresas privadas, tendo em vista que as elites se sentiam ameaçadas com as manifestações que ocorriam.

No cenário nacional, toda ação política implicava divisão, discórdia e antagonismo, bem como víamos, como população, cada decisão sendo confrontada por demandas e forças em constante oposição de interesses. Estávamos assistindo a um abismo com conflitos verbais e conflitos físicos nas manifestações em ruas de todo o país. O cenário era perfeito para o golpe de 2016, que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, em que as referidas *pedaladas fiscais* foram apenas um pretexto para essa ação, ou um significativo vazio utilizado como desculpa nesse processo ocorrido.

Com essa manobra, tivemos a imposição de uma agenda neoliberal que há muito vinha rondando as diferentes gestões do Palácio do Planalto, com a qual houve a redução do salário real médio dos trabalhadores, a flexibilização da legislação trabalhista, as tentativas de alterar a previdência, alteração constitucional que prevê a redução relativa dos gastos governamentais até 2016, o que trouxe a paralisação de recursos na Educação, o desmonte do Estado, a ideia de retorno a um Estado mínimo de direitos, a tentativa de voltar ao controle do pensamento de cada cidadão. No recorte da fala de Rosa, encontramos a sua reflexão sobre o que se sucedeu após esses acontecimentos

*segundo a lógica da ganância humana, da escolha de um sistema neoliberal, onde o Estado mínimo e, pela visão deturpada de políticos corruptos, de empresários capitalistas, financistas, banqueiros, a população geral, no mundo, ela é vista como mão-de-obra, mercadoria que produz a riqueza, mas que não vai usufruí-la.* (Fala de Rosa, 2020, p. 171)

Desse modo, a tomada do poder teve muitas formas de mostrar a ambição dos diferentes grupos, além de engendrar uma série de *regimes de verdade*, tomando como referência o poder dos envolvidos citados no trecho. Nessa perspectiva, a conjuntura entre os elementos envolvidos e o momento possibilitou uma formação discursiva recheada de interesses de uma elite que mantém suas origens nas oligarquias nacionais, auxiliadas pelas forças de uma grande imprensa empresarial.

Assim, nos discursos dos políticos do Congresso Nacional, a previdência e a reforma trabalhista foram postas como questões prioritárias a serem modificadas e

trouxeram o esvaziamento das manifestações dos cidadãos pelas ruas de todo país. O Estado foi tido como uma empresa, e o sacrifício dos trabalhadores emergiu como o futuro dessa empresa, em que as vidas foram feitas apenas para trabalhar, com consequências à capacidade das práticas democráticas.

No outro extremo dessa luta entre os atores sociais, instalou-se o trabalhador brasileiro, o qual foi travestido apenas como capital humano, flexível, despolitizado e empreendedor, o jogo das palavras para abrandar os objetivos perversos dessa nova ordem instituída. A resignação imperava e ainda impera como mecanismo eficiente de controle social, demonstrando uma configuração de interesses pautados apenas no lucro das forças do empresariado nacional.

Na esfera educacional, as características das reformas advindas com o golpe de 2016 assumiram o tom dos interesses privados e das perspectivas neoconveradoras. A EC 95/2016<sup>57</sup> mostrou a dimensão econômica; a Lei nº 13.415<sup>58</sup>, a dimensão político-social; e o movimento *Escola sem Partido*<sup>59</sup>, a dimensão moral, ou a perda de moralidade. Tais dimensões espelharam uma educação também golpeada, percebida com a produção de um saber que envolve o deslocamento de sentido sobre as questões que lhes são caras, conforme assevera Rosa, quando menciona

*Assim, após o golpe e a mentira armada para poder ter um candidato e impedir de concorrer ao cargo de comando de nossa nação, acabamos com um bandido fascista no poder. A partir daí, o que está acontecendo com a Educação é decorrência de todo um caos político e social que foi instaurado de propósito.* (Fala de Rosa, 2021, p. 181)

As marcas de uma *consciência crítica* frente aos acontecimentos envolvendo a presidência, bem como a Educação nacional ficam ainda mais salientadas com o deslocamento

<sup>57</sup> A emenda constitucional 95 de 2016 busca, principalmente, garantir no período de 20 anos que exista um teto individual para os gastos em alguns órgãos e instituições do Estado, com um limite. As despesas e os investimentos só terão aumento relativo à inflação do ano anterior, e nada mais. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) > Acesso em 16 fev. 2021.

<sup>58</sup> A Lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017, refere-se à determinação de ampliação da carga horária e, também, à proposta de inovações para o currículo no Ensino Médio, com a criação dos itinerários formativos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) > Acesso em 16 fev. 2021.

<sup>59</sup> No intervalo de cerca de quatorze anos, entre a criação do movimento *Escola sem Partido* – que nasceu em 2004 para pregar o fim da doutrinação política nas escolas –, e a sua formulação legislativa e normativa do Projeto de Lei 867/2015, os fatos demonstram o teor doutrinador do movimento nacional, idealizado pelo advogado Miguel Nagib. Disponível em: < <http://www.programaescolasempartido.org> > Acesso em 25/08/2018.

de sentido temporal feito pela professora. Para ela, era importante demonstrar em sua fala o que lhe mobilizava naquele momento, dentro de um *regime de verdade* que propiciava entender as relações criadas e os interesses defendidos pela docente.

Em 2017, aconteceu uma greve geral em que se viu a união de várias categorias de trabalhadores contrários às mudanças trabalhistas e previdenciárias dos brasileiros. A hegemonia era produzida como um processo de reconciliação de diversas demandas, entre diferentes grupos. O 28 de abril marcou esse momento histórico do país. Os ônibus não saíram das garagens nas principais capitais do país; piquetes foram feitos nas fábricas; vias foram bloqueadas; as ruas ficaram vazias e milhares de trabalhadores permaneceram em passeatas contra o profundo desmanche proposto pelo governo Temer. Várias cadeias de equivalência foram criadas de modo parcial, precário e temporário, produzindo um discurso com *status* de universal para uma coletividade.

A segunda maior greve deflagrada pelos professores estaduais se insere nesse movimento de greve geral pelo país. Houve a paralisação de diferentes centrais sindicais que, em aliança, traziam um arranjo hegemônico e se identificavam com a demanda de manterem os direitos trabalhistas e os direitos da previdência. O controle das forças estava sob as mãos das lideranças de cada sindicato. Os cidadãos mostravam-se contrários ao governo federal e aos governos estaduais que eram favoráveis ao desmanche que se instalava. O povo era identificado como o inimigo potencial do governo vigente de Michel Temer, bem como os movimentos populares eram tratados como manifestações agressivas do inimigo do Estado.

**Figura 4 - Greve geral em 2017**



Fonte: dispositivo móvel da pesquisadora (2017)

**Figura 5 – Paralisação dos ônibus da capital**



Fonte: dispositivo móvel da pesquisadora (2017)

Nesse palco de tantos acontecimentos, eram visíveis as relações de forças antagônicas que despertavam solicitações dos múltiplos discursos sociais, mas que carregavam antecedentes e diferentes consequências sociais e políticas. Desde então, percebemos a disputa entre o Estado mínimo e o Estado indutor, a concepção liberal versus a concepção social, a aceleração dos projetos de austeridade fiscal e a redução drástica das políticas públicas.

O ponto nodal para os sujeitos envolvidos em um dos campos das manifestações ocorridas em 2017 foi a erradicação da corrupção, travestida em uma figura simbólica, o Partido dos Trabalhadores, bem como o ódio criado pelo discurso de uma imprensa a serviço das oligarquias cada vez mais fortalecidas no país. Não era mais aceita por essa parcela a inserção de uma população carente que tivesse força e estrutura de manter-se com estratégias defensivas, reativas ou alternativas. Interessava e ainda interessa apenas a resignação dos cidadãos.

Até o presente, com essa retrospectiva das greves e da correlação de forças entre os atores sociais envolvidos, em paralelo com as informantes pesquisadas e sua presença nessas mobilizações, a dinâmica das decisões da categoria dos professores estaduais do Rio Grande do Sul nas campanhas salariais, através das discussões nos núcleos do CPERS e das assembleias gerais, demonstra um elevado grau de aderência entre o desejo do professorado e a conduta de sua liderança. Portanto, em toda a trajetória de greves, percebemos uma luta por reinvestimento em educação e uma resistência do magistério estadual, com altos e baixos na gangorra em que se insere em busca de novas cadeias de equivalência e de formações hegemônicas que repercutam como motor de representação.

O último movimento iniciado em novembro de 2019 contou com apenas 2% dos docentes da rede pública estadual envolvidos no movimento. Diante desse esvaziamento da greve, de uma nova resignação por parte da categoria, os professores rejeitaram a proposta do governo, voltaram às escolas e finalizaram o ano letivo. No entanto, a desigualdade de poder ficou evidenciada entre o magistério, enfraquecido, e o governo estadual de Eduardo Leite, um dos braços dessa nova força que tem se avolumado desde 2016 com os acontecimentos nacionais que resgatamos anteriormente.

No momento da greve de 2019, os professores estavam há 50 meses sem receber os salários em dia, buscavam o cumprimento da Constituição do Estado pelo governador Eduardo Leite (PMDB) e da Lei Nacional do Piso, a qual estava em defasagem enorme. A presidente do CPERS, Helenir Aguiar Schurer, pontuou que a proposta do governo era inaceitável. No entanto, destacou que a greve perdeu força e que os cortes salariais já não eram mais suportáveis pelos grevistas. As conversas realizadas entre sindicato e representantes do governo de Eduardo Leite (PSDB), feitas em dezembro de 2019, resultaram em uma proposta de pagamento dos dias parados em folha suplementar, com a manutenção do desconto salarial parcelado em cinco meses.

Nessa tentativa de mostrar a constituição da conformação social de cada cenário de greve, tomo o discurso como ponto desencadeador de toda essa conjuntura vista, em sua objetificação sempre parcial e precária, dentro de um processo de ação objetivante feita por cada sujeito envolvido, divulgadores de *sensos comuns* que podem operar *regimes de verdade* e podem demonstrar uma tomada de consciência em que seria possível a prática de um exame ritmado dos atos diários, de um aprofundamento dentro de si mesmo, como uma forma de prática social e política. Portanto, muito da instabilidade dos acontecimentos, dos atores, dos cenários, das relações de força entre os envolvidos e da articulação entre estrutura e conjuntura podem ter ficado perdidos no emaranhado dos percursos de cada uma delas e de mim, como intérpretes desses acontecimentos.

#### 4.1.2 A lógica da equivalência e a lógica da diferença por meio da LDB

***O governo não investe em educação.*** (Quadro 2, fala de 2019, p.46)

O presente estudo não pode deixar de interpelar o *senso comum* do discurso anterior pensando nas mudanças que ocorreram na legislação que assegura o direito à Educação nacional. Na análise dos momentos e dos acontecimentos em que estão inseridas cada uma das

professoras, é necessário buscar a LDB como parâmetro que ditava e ainda dita a trajetória da formação de cada uma em sua vida escolar, acadêmica e profissional. Com essa lei, em suas diferentes versões, encontramos a *lógica da equivalência* e a *lógica da diferença*, que caracterizam a operação hegemônica de cada formação discursiva. A primeira subverte a segunda, sem eliminá-la, mas possibilitando uma tensão constitutiva e instável como é a sociedade.

Ao resgatar a Lei 5.692, a qual foi publicada em agosto de 1971, encontramos um texto produzido na efervescente ditadura que havia sido instalada no país. O presidente era Emílio Médici, tendo como Ministro da Educação Jarbas Gonçalves Passarinho, do ARENA, o qual implantou a reforma do 2º grau, que consistiu na profissionalização compulsória e generalizada de todos os alunos e buscou mudar o conteúdo do ensino, orientando-o para as necessidades do mercado de trabalho. O cenário das relações sociais era instável, devido ao regime governamental, o sistema de diferenças era menos exitoso e os pontos de antagonismo proliferavam, devido à impossibilidade de fixação de uma identidade, dificultando o estabelecimento de cadeias de equivalência entre os atores sociais.

A Lei nº 5.692 fixava em seu primeiro capítulo que

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...]

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. (BRASIL, Lei 5.692, 1971)

Nessa legislação era notória a intenção, por parte do governo federal, de um populismo com um primeiro movimento de levar os estudantes ao trabalho, bem como havia parceria com empresas para os alunos realizarem estágios. No entanto, a imprecisão do termo *populismo*, sustentada por Laclau (2013), tendo em vista as suas ambiguidades e paradoxos, promovia traços presentes entre o apelo ao povo e o antielitismo. Por exemplo, analisando o texto da Lei 5.692, em seu Art.1, encontramos os termos *potencialidades* (do educando) *como elemento de auto-realização* versus *qualificação para o trabalho* somada ao *preparo para o exercício consciente da cidadania*, encontramos uma tentativa de valorar a ênfase ao trabalho, como uma atividade prazerosa, a qual leva o estudante a uma satisfação. No jogo de palavras utilizado, emerge o poder de um governo federal que inicia uma recalibragem da exploração da classe trabalhadora a partir dos estudantes do Ensino Médio.

Os significantes *potencialidades*, *auto-realização*, *qualificação para o trabalho*, *exercício consciente* e *cidadania* ocupavam uma posição hegemônica e se constituíram em um



terreno em que as demandas não obedeciam a uma lógica de empoderamento dos estudantes, mas determinavam a força de um Estado ditatorial unido a empresários identificados aos interesses e benefícios desse governo federal. Encontrava-se a possibilidade do estabelecimento de ordens, de fundamentos parciais, marcados pela contingência e pela precariedade, como é caracterizado o pensamento posfundacional descrito por Marchart (2012). A *auto-realização* do educando parece ser, portanto, resultado de uma *sobredeterminação* de demandas do Estado e das oligarquias, com determinações recíprocas e fusão de distintas contradições no discurso desses atores que detinham o poder naquele momento. Somado a isso, a operação de manter uma escola homogeneizadora se inscreve como construtora da *cidadania* e produz horizontes condicionantes em quem ingressava nela, trazendo mudanças na força da futura mão-de-obra assalariada.

Entre a negociação e a convergência desse momento coercitivo das liberdades dos cidadãos, poucos anos depois, em 1975, o Conselho Federal de Educação deu nova interpretação à lei, satisfazendo uma demanda das escolas privadas de 2º grau, que se opunham à política educacional vigente naquele momento, sob a alegação do alto custo de sua implementação. Não havia qualquer essência da sociedade e dos agentes sociais, os atores envolvidos apenas acompanhavam a ordem imposta pela lei. A *qualificação para o trabalho* era o resultado de uma demanda particular que funcionava com a pluralidade de conflitos ao seu redor, sem estar fixada a uma única articulação discursiva, mas carregava, recorrendo a Southwell (2018, p. 79) “sentidos e significações que a excediam” no Brasil e em vários países da América Latina, como a Argentina.

O discurso da lei em relação à formação dos professores e especialistas, em seu capítulo V, a Lei nº 5.692 determinava que

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art.30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- b) superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, Lei 5.692, 1971)

Com esse trecho, é possível perceber que o processo de ensinar era e mantém-se como reflexo de uma formação hegemônica, a qual simplifica o espaço público da Educação nacional

conforme uma lógica de equivalência, bem como permite uma expansão e complexidade crescentes dos níveis de formação dos educadores, tendo em vista uma lógica de diferença, procurando organizar e orientar o trabalho docente. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus na rede pública ocorria mediante concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes da Lei nº 5.692. Porém, essa mesma lei permitia um abrandamento desse critério, em seu capítulo VIII, que tratava de suas disposições transitórias

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, Lei 5.692, 1971)

Ficava notória a abertura para outros profissionais atuarem no ensino, não apenas habilitados para as licenciaturas, sendo substituídos, em determinados lugares, a exemplo do que acontece em outros países. Em 2019, Margarida assinalava esse quadro ao afirmar “*A história do ensino no Brasil vem avançando na desvalorização da escola e do educador. A falta de valorização na Educação vem da sociedade, política, [...]*” (Resposta de Margarida, 2019, p. 49). A desconstrução de uma identidade dos profissionais docentes era um movimento formulado em lei, mas abrandado ao longo dos artigos dessa legislação. Essa realidade não se manteve tão explícita na Educação Básica, anos depois, com a LDB de dezembro de 1996, a qual definiu outra conformação mascarada pelos aprendizes do voluntariado em projetos de alfabetização e na terceirização da educação pública, que já começava a dar evidentes interesses sendo plantados.

Outra novidade no setor do ensino nessa década da Lei 5.692 foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em setembro de 1970, implementado com a pretensão de diminuir a taxa de analfabetismo de 33%, registrada pelo censo de 1970, para 8%. Embora os dados do Mobral afirmassem que esse resultado fora alcançado, o censo de 1980 demonstrou que a taxa de analfabetismo no país era de 26%. Não havia o interesse de propiciar mudanças na consciência da população, apenas acontecia uma descontinuidade dos projetos educativos que tentassem alargar à consciência crítica descrita por Freire (1967), com a qual seria possível a prática de um exame ritmado dos atos diários, de um aprofundamento a respeito dos fatos cotidianos.

Com a Lei ordinária 7.044, sancionada por João Batista Figueiredo em outubro de 1982, houve alteração dos dispositivos da Lei nº 5.692 no que se refere à profissionalização do ensino

de 2º grau. Inseridas nessa realidade estavam as professoras participantes da pesquisa, que já tinham a experiência como estudantes durante a LDB anterior. Segundo Rosa, *a população geral [...] é vista como mão-de-obra, mercadoria que produz a riqueza, mas que não vai usufruí-la*. (Fala de Rosa, 2020, p. 171). Pelas palavras dessa docente, percebe-se o quanto era e ainda é comum essa preparação dos estudantes para o trabalho; no caso dos discentes da rede pública, como uma mão-de-obra que não encontra grandes perspectivas de uma mudança social.

Na retrospectiva dos acontecimentos, ter uma Educação apenas estruturada para inserir o estudante no mercado de trabalho, demonstrava o início de motivações fundamentadas na proletarização dos estudantes da rede pública. Esse encaminhamento era evidente. Assim, a mudança fica explícita no artigo primeiro com a substituição dos termos *qualificação para o trabalho*, por *preparação para o trabalho*. A ênfase para essa nova designação de ensino era entendida como meta do governo federal, dentro de uma operação hegemônica do discurso, que ainda vinha publicada no artigo quarto em dois parágrafos, os quais seguem como

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.  
§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (BRASIL, Lei 7.044, 1982)

Por conta dessa LDB, os estudantes foram incluídos como capital humano, ligados ao mundo do trabalho como sujeitos a serem desenvolvidos, como alvos das articulações de um grupo interessado em subalternizar uma ampla maioria de cidadãos egressos das escolas brasileiras, obrigando cada educando a uma *preparação para o trabalho* e a uma *habilitação profissional*, significantes forjados em um deslocamento de sentido pelos interesses hegemônicos na sociedade. As bordas particularistas da correlação de forças de um empresariado elitista começavam a se instalar durante a ditadura, demonstrando o regime de verdade de quem detinha o poder.

Na contramão desse arranjo, as relações sociais ficavam cada vez mais instáveis, em busca da liberdade de pensamento dos cidadãos, dos direitos perdidos, da reinvenção de outras formas de demonstrar a sua dimensão política. Os atores sociais, entre eles, os professores, deixavam surgir novos pontos de antagonismo para demonstrar sua insatisfação frente ao autoritarismo e à violência da ditadura. A tensão constitutiva e o compromisso entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença revelavam novos sentidos, os quais demonstravam o arranjo e o desarranjo social, expressando o desejo de mudança do sistema de governo. Em torno de uma demanda, como o retorno da democracia, foram sendo construídas outras demandas,

aglutinando discursos diferentes, mas que caracterizavam a operação hegemônica daquele momento.

Em relação à legislação educacional, no ano de publicação da Lei 7.044, o Ministro da Educação era Rubem Carlos Ludwig, o qual tinha um bom diálogo com o presidente Figueiredo, que lhe permitiu implantar várias mudanças, entre elas, um projeto reformulando o ensino profissionalizante do segundo grau. A alteração, segundo o ministro, tinha por objetivo viabilizar um sistema que já existia. Havia as condições de uma presença de forças antagônicas por parte dos empresários, que desejavam uma mão-de-obra mais barata; dos cidadãos, oprimidos pelo sistema, mas permitindo que seus filhos ingressassem no mercado de trabalho por força da lei e de necessidades econômicas; do próprio governo federal, com as características de um Estado mínimo de direitos, mas tendendo trazer à tona o populismo, e, junto a essas forças, a instabilidade das fronteiras que as separavam.

O momento dessa atualização da LDB representava um regime de cooperação entre as escolas e as empresas, as quais, mesmo remunerando os aprendizes, não precisavam prestar as obrigações dos direitos trabalhistas para cada um. Apenas surgiam acordos entre empresários e os diretores dos estabelecimentos de ensino. Incentivava-se também o trabalho durante o 1º grau, com a chamada *qualificação profissional* do estudante. A troca dos termos na escrita de cada atualização da LDB produzia significantes vazios, que demonstravam a própria condição de hegemonia, bem como traziam o esvaziamento de um significado diferencial de cada significante.

Cada estudante, então, sempre foi visto como um potencial trabalhador. Alguns, bem qualificados; outros, proletarizados. Os enunciados dos documentos traduziam uma relação hegemônica em que a lógica da equivalência demonstrava a expansão do número de sujeitos que podiam ser substituídos uns pelos outros nos estágios, um Estado com um discurso populista e as tensões advindas de uma divisão dos espaços políticos com as escolas, os professores, as famílias e os estudantes de um lado; de outro, com o governo federal e os empresários, a exemplo de um pacto parcial entre essas partes, advindo dos seus interesses econômicos e de suas demandas.

O discurso foi novamente atualizado em 1996, com a Lei nº 9.394, por uma relação de contiguidade dos termos. A nova lei, sancionada por Fernando Henrique Cardoso, tinha como Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Este implantou, de 1995 a 2002, em dois mandatos do presidente, uma série de mudanças significativas no cenário educacional do país. Com a nova LDB, anunciou que a prioridade do MEC passaria a ser a reforma do ensino do antigo

segundo grau, incluindo a separação entre o ensino regular e o ensino profissionalizante. Novamente, buscava-se atualizar os termos para potencializar a lei e, nesse sentido, um segundo sentido era criado dentro de uma lógica de equivalência, mesmo que parasitário ao da LDB anterior. Porém, as diferenças cancelavam-se, tendo em vista que eram utilizadas para expressar algo idêntico: a preparação para o trabalho do estudante secundarista.

Era com esse cenário que as professoras pesquisadas se deparavam em seu cotidiano nas instituições de ensino. Magnólia e Rosa eram experientes professoras; Margarida, uma estudante universitária; Amarílis, uma estudante do Ensino Fundamental. Cada uma delas imprimia em sua experiência, como discentes e como docentes, os atravessamentos dos discursos das distintas leis da educação brasileira, retomando-as e cruzando-as com demandas que iam sendo criadas em seu cotidiano. Como assinalou Magnólia,

*No caso da Escola Pública é reivindicar aos órgãos responsáveis pela educação o suprimento das necessidades da escola, sabemos o quanto é difícil, por isso faz-se necessário toda a comunidade escolar assumir o seu lugar nas reivindicações.* (Resposta de Magnólia, 2019, p. 50)

Para essa professora, a demanda de reivindicação do suprimento das necessidades da escola deveria ser buscada por toda a comunidade escolar, como um critério de melhoria de todas as escolas. Em seu discurso, a afirmação representa a tomada de consciência de Magnólia, tendo em vista a sua *práxis* em uma prática social e política. O senso comum divulgado opera por conta de um efeito de um regime de verdade que demonstra a maneira como os interesses sociais vão e vem no campo de disputa social.

É importante ressaltar, pensando em um olhar crítico sobre a nova LDB, que encontramos no texto da lei o seguinte encaminhamento no Título I, o qual dispõe sobre a Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, Lei 9.394, 1996)

Ao contrário das Leis 5.692 e a atualização com a Lei 7.044, a Lei 9.394 somava diferentes âmbitos responsáveis pela educação dos estudantes brasileiros. A produção discursiva de uma modernização da educação trouxe demandas que envolvem: o desenvolvimento das famílias, das relações interpessoais, do mercado de trabalho, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, da cultura. Com o deslocamento de sentido dos significantes, adequou-se o sistema às necessidades e capacidades individuais, diluindo o caráter público da escolarização para o âmbito privado, com o investimento de cada educando e de seus

responsáveis em sua formação, bem como do empresariamento da Educação com as organizações da sociedade civil.

As políticas educativas implantadas na década de 1990 em muitos países da América Latina, como o Brasil e a Argentina, como salienta Southwell (2018), aprofundaram a diluição da igualdade associadas à escolarização, ao mesmo tempo que fortaleceram a ideia de que a Educação era um problema e responsabilidade particular, significados que haviam sido condensados no período da ditadura. A maior evidência dessa estratégia deu-se a partir do Consenso de Washington<sup>60</sup>, o qual enfatizou a primazia do mercado como organizador das definições de política pública.

No que concerne à Educação, a ênfase na *qualidade*, no protagonismo dos estudantes do setor privado, na promoção de uma maior autonomia da escola e dos agentes envolvidos com o ensino eram objetivos que ficaram mais explícitos, conforme a promoção de regimes de verdade que primam pela competição entre os sujeitos. De outra parte, também foram priorizadas a avaliação, a prestação de contas, a competência, a eficiência, a modernização curricular, o aperfeiçoamento docente e o foco nas habilidades para o mercado, a fim de acompanharem essa visão ditada pelo evento na capital norte-americana.

Assim, o Estado foi deslocado de sua centralidade na organização da sociedade para um espectador favorável à racionalidade do mercado, o qual tende a orientar os processos e dinâmicas de acordo com as exigências da competitividade internacional. Essa característica do governo como empregador é ressaltada pelas professoras, quando afirmam “*Há a preocupação com as privatizações, a exemplo do que desejam fazer com os Correios*” (Quadro 2, 2019, p. 46). O que vemos é que o Estado assumiu um rol subsidiário na Educação, sem implicar na perda de sua capacidade regulatória, com a organização de mecanismos de avaliação da

---

<sup>60</sup> O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, surgiram muitas recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Essa reunião foi convocada pelo *Institute for International Economics*, sob o nome de *Latin American Adjustment: How Much has Happened?*, e envolveu instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos. O objetivo dos pontos dessa reunião, segundo John Williamson, era o de “acelerar o desenvolvimento sem piorar a distribuição de renda”. Dessa forma, as recomendações apresentadas giraram em torno de três ideias principais: abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico. Apesar de o Brasil ter sido um dos poucos países que não aceitaram de imediato essas medidas, foi um dos que mais rapidamente as aplicou, em um processo que conheceu o seu ápice ao longo da década de 1990. A principal ação do governo brasileiro nesse sentido foi a implantação da política de privatizações, em que empresas estatais dos ramos de energia, telecomunicações, da mineração, entre outras, foram transferidas para a iniciativa privada. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>> Acesso em 16 mai 2021.

*qualidade* educativa padronizados e estruturados em torno de uma lógica de medição dos resultados. Comparativamente, o serviço da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), ou simplesmente Correios, que foi exemplo de empresa pública federal de excelência durante décadas, passou a ser alvo de sucateamento, do fechamento de agências e de um discurso de queda na qualidade do serviço; por isso, o governo de Jair Bolsonaro passou a divulgar a sua intenção de privatização até o momento dessa escrita.

Somado a isso, a reforma educativa ressignificou a noção de *cidadania*, como um novo significante vazio que orientou os processos de escolarização para a formação de sujeitos capazes de competir entre si no mercado. A Educação, com a nova LDB, deveria e ainda deve proporcionar *competências* aos indivíduos, que precisam aprender a ser flexíveis para adaptar-se a um contexto laboral de alta instabilidade e precarização. Encontramos esses termos cunhados pelo grupo de economistas, empresários e chefes de Estados sob a influência do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A Lei 9.394 destaca, em seu parágrafo primeiro, que deve disciplinar a educação escolar, o que já fora prescrito por Kant (1999) em sua obra *Sobre a Pedagogia*, escrita na segunda metade do século XVIII, quando enfatiza que o homem deve “ser disciplinado”, levando em consideração sua emancipação, e deve “tornar-se culto”. Esse segundo aspecto envolve, para o pensador, a cultura, a qual “é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos”. (KANT, 1999, p. 450). Atualizados os termos, encontramos as *competências* e as *habilidades* solicitadas no ensino das escolas brasileiras, as quais mantêm um forte reflexo do direcionamento da educação disciplinadora da escola moderna que abraça os treinamentos úteis para uma boa convivência no mundo do trabalho.

Com essa lógica, o Estado coloca a Educação como responsabilidade de todos. Consequentemente, o ensino passou a ser considerado um serviço, antes de ser um direito. Isso repercute em um tecido social fragilizado e em uma ideologia estatal que envolve a capitalização dos ambientes e dos agentes envolvidos nas relações de produção. Retomando Althusser

Para se avançar na teoria do Estado, é indispensável ter em conta não só a distinção entre *poder de Estado* e *aparelho de Estado*, mas também outra realidade que se situa manifestamente do lado do aparelho (repressivo) do Estado, mas não se confunde com ele. Designaremos esta realidade pelo seu conceito: *os aparelhos ideológicos do Estado*. (ALTHUSSER, 1983, p. 42; itálicos do original).

A Educação, como grande agente formador, é também um forte controlador e regulador dos cidadãos, prepara os indivíduos para o mercado competitivo do trabalho, caracterizando a

ideologia das elites que estão no poder. As leis, em específico a LDB, assegura a permanência das relações de exploração dos sujeitos, visto que a classe dominante perpetua o seu domínio através de um currículo e práticas de subjetivação voltadas a um sujeito a ser desenvolvido, tal como um produto, formado por competências que envolvem as conveniências do mercado.

Em relação às medidas tomadas pelo ministro Paulo Renato, as quais ainda asseveram essa mesma ideologia, tivemos o ensino de primeiro grau como prioritário, através do programa intitulado *Acorda Brasil, está na hora de escola!*, destinado a melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, garantir a permanência dos alunos na escola e combater a repetência. Houve também o anúncio de programas de Educação a Distância para professores do primeiro grau, também como alvos de uma pedagogia de competências.

Em janeiro de 1996, surgiram denúncias de fraudes no sistema de bolsas de estudos pagas pelo MEC às escolas particulares, o que resultou no descredenciamento de dezenas de instituições em todo o país. Somado a isso, o Ministério da Educação desaprovou 86% dos livros didáticos oferecidos aos alunos do primeiro grau, provocando fortes reações das editoras e de seus órgãos de classe. A formação hegemônica naquele momento demonstrava arranjos e desarranjos em muitos momentos, conforme o interesse dos envolvidos.

No final de abril de 1996, os docentes das universidades e demais instituições federais de ensino e pesquisa entraram em greve por reposição de perdas salariais e contra a proposta de autonomia universitária esboçada pelo governo, considerada pelos grevistas contrária ao caráter público, universal, gratuito e humanista das universidades federais. No entanto, a greve terminou em 20 de junho, sem acordo entre as partes, prenunciando futuros conflitos.

Em retrospectiva ainda, no mês de maio de 1996, foi feita a preparação de concorrência pública para a aquisição de trezentos mil computadores a serem instalados em 23 mil escolas públicas para atendimento a alunos do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries) e do Ensino Médio. Parte dos recursos para a compra dos computadores vieram do Banco Mundial, primeira evidência da inserção de financiamento externo em um modelo de treinamento dos estudantes para as demandas do mercado e de um discurso voltado à abertura do capital externo.

Durante a gestão de Paulo Renato, também foi criada a avaliação de 1.726 cursos de pós-graduação das universidades brasileiras, realizada pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual 91 cursos foram reprovados. Em setembro de 1996, o ministro lançou o *Programa de Alfabetização Solidária*<sup>61</sup>, uma terceirização da

---

<sup>61</sup> O programa, desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, foi criado em 1997. Ele alfabetizava jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo, segundo o IBGE. Tem o status de organização não governamental, com atuação reconhecida pela Unesco que, em 1999, lhe concedeu o prêmio



educação, articulado ao *Comunidade Solidária*, coordenado pela esposa do presidente da República, a antropóloga Rute Cardoso. Com esse programa, tivemos estudantes trabalhando como professores, travestidos de voluntários, os quais eram justificados como jovens desfavorecidos, principalmente das regiões Norte e Nordeste, que teriam sua primeira experiência profissional e receberiam uma contribuição mensal pelo seu trabalho, desrespeitando a Lei 9.394, a qual determina

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica afim.

(BRASIL, Lei 9.394, 1996)

A reforma do Estado implantada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso trouxe muitas privatizações e uma agenda neoliberal interessada em enxugar a máquina pública, ainda um reflexo do Consenso de Washington. Diante disso, houve também, com o *Programa de Alfabetização Solidária*, um ensaio de terceirização de políticas sociais, sem a intervenção direta do governo, mas identificadas como uma ONG, que distribuía os recursos de Instituições do Ensino Superior (IES) para a implementação das ações, bem como a participação de empresas e governos estaduais, os quais se beneficiavam com os fundos para o programa.

Outra mudança ocorreu em novembro de 1996, quando o MEC regulamentou a avaliação dos cursos superiores, através do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como *Provão*, por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), incluindo a prova para recebimento do diploma pelos alunos graduados. Como reação, a União Nacional dos Estudantes (UNE) impetrou ação judicial contra essa medida. No entanto, foi derrotada e promoveu uma campanha pelo boicote às provas, sem obter êxito, pois 93% dos estudantes, muitos se declarando coagidos, cumpriram com as exigências do MEC. A

---

de “Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. Jovens na faixa etária de 12 a 18 anos são o principal alvo do programa, que também aceita adultos interessados em participar. Os alfabetizadores do programa são jovens do próprio município que cursam o Ensino Médio, magistério ou a 8ª série do Ensino Fundamental, os quais recebem bolsas. As universidades parceiras coordenam as atividades de alfabetização desenvolvidas, trabalhando na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, selecionados entre os moradores do município ou área onde serão montadas as salas de aula.

não-fixidez introduzida pela lógica de equivalência revelava a contingência do sistema de diferenças.

Era essa a realidade em que Margarida e eu conseguimos a formação universitária, e em que Amarílis estava finalizando o Ensino Médio e, provavelmente, fazendo a escolha por uma graduação. Magnólia e Rosa atualizavam-se sobre as mudanças ocorridas com a nova LDB e eram levadas a acreditar que novos investimentos chegariam também às escolas da rede estadual, tendo em vista a compra dos computadores enviados para as escolas públicas de todo o país.

Inserindo-me nesse cenário, eu realizava meu estágio docente na graduação, com a formatura em setembro de 1996. No ano seguinte, já partia para a sala de aula em vários ambientes, explorando os diferentes níveis de ensino: supletivo de 1º e 2º graus, pré-vestibular, Ensino Médio, ministrando aulas para o magistério e a antiga *preparação para o trabalho*. As experiências em tão distintos níveis e instituições me traziam uma transformação pessoal. Profissionalmente, a experiência como docente, tomando as palavras de Foucault (1980, p. 293), “é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois”, faziam-me experimentar um olhar distinto sobre o que a LDB produzia no ensino nacional.

Em dezembro do mesmo ano, o ministro Paulo Renato anunciou a realização, em 1997, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a avaliação dos alunos que viessem a concluir o Ensino Médio, o que Amarílis teve, obrigatoriamente, de realizar. O ministro obteve, ainda, a aprovação pelo Congresso Nacional do Fundef<sup>62</sup>, que viria a ser implantado em 1998 e que assegurava aos municípios insumos para melhorar a remuneração dos professores, a infraestrutura das escolas, a aquisição de material didático e o fornecimento de transporte aos estudantes.

Em agosto de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) entrou em crise. Os 12 conselheiros estavam divididos em dois grupos: um identificado com o ensino público e o outro com o ensino privado. A abertura e a indeterminação do social possibilitavam esse antagonismo. O confronto entre os dois lados ocorreu durante a discussão de parecer recomendando a transformação das Faculdades Anhembí-Morumbi, de São Paulo, instituição particular de ensino, em universidade. Embora a Anhembí não apresentasse realizações na área de pesquisa acadêmica, um dos requisitos para a promoção, seis conselheiros foram favoráveis

---

<sup>62</sup> A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências envolvendo a educação brasileira.

ao parecer e o presidente se absteve. Os demais foram contrários, entre eles José Artur Gianotti, que, descontente com a maneira como o assunto fora tratado pelo conselho e pelo ministro, renunciou. Paulo Renato o substituiu por Eunice Durham. Posteriormente, homologou a decisão do CNE, dando o processo por encerrado. A lógica do mercado imperava na Educação.

Em novembro, o ministro lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), visando à adequação do ensino profissionalizante brasileiro aos parâmetros dos países desenvolvidos, até mesmo quanto aos percentuais de alunos matriculados. O programa conseguiu recursos financeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Novamente, o poder econômico dessas instituições determinava o discurso hegemônico do programa.

No final de 1998, o MEC divulgou os resultados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, contendo metas previstas para o ano 2003 pelo Plano Decenal de Educação para Todos<sup>63</sup>, elaborado no governo de Itamar Franco (1992–1994). Os resultados do censo do MEC deveriam passar pelo crivo do Censo Demográfico Nacional, previsto para o ano 2000.

Paulo Renato foi mantido à frente do MEC por Fernando Henrique Cardoso, reeleito em outubro de 1998, durante todo o seu segundo mandato presidencial (1999-2002). Nesse período, o ministro priorizou a expansão das matrículas escolares de crianças de sete a catorze anos. No entanto, todas as ações implantadas por Paulo Renato estavam alinhadas com tendências internacionais de uma formação hegemônica voltada às orientações dos organismos financeiros internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em 2005, os projetos desenvolvidos na gestão de Paulo Renato foram descritos em seu livro *A revolução gerenciada* como parte de um plano estratégico do método de trabalho instaurado pelo governo federal. Fora do governo, constituiu junto com o filho, Renato Sousa Neto, executivo da área de fusões, aquisições e finanças corporativas do Banco JP Morgan, a PRS Consultores, empresa especializada em temas estratégicos e econômicos relacionados à

---

<sup>63</sup> O Plano Decenal é um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores. Estas diretrizes de política servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresenta serão detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas, elegendo-se, em cada instância, as estratégias específicas mais adequadas a cada contexto e à consecução dos objetivos globais do Plano. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>> Acesso em 07 mai 2021.

Educação. A visão de um intelectual e empresário demonstrava apenas os interesses do capital, contando com a crescente terceirização do ensino e contratação dos estudantes por tempo parcial, temporário e destituídos de direitos trabalhistas.

A reformulação do ensino com a nova LDB de 1996 deu-se em torno da equivalência discursiva entre igualdade-inclusão educativa, dando lugar aos significantes vazios relacionados ao exercício da cidadania. Com esse discurso, tivemos, no recorte de trecho da lei, a seção I, que trata sobre as disposições gerais, a qual determina

Art.22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Lei 9.394, 1996)

A reforma educativa ressignificou a noção de *cidadania* e orientou os processos de escolarização para a formação de sujeitos capazes de competir entre si em um mercado cada vez mais instável, regado por contingências. Com essa formação hegemônica, a afirmação de que a Educação é direito de todos, iniciada com a reconstrução de uma formação comum e a consideração da cidadania, relacionou a indeterminação do social, orientando-o para os interesses de uma agenda neoliberal que só tem se expandido.

Em 2012, passados 16 anos desde a Lei nº 9.394 ter sido sancionada, Magnólia, Rosa e Margarida e eu tivemos Amarílis escolhendo seguir a mesma profissão, ser professora, e, no caso das três primeiras, o mesmo vínculo com a rede pública estadual, através de um concurso público. Aliás, o último concurso da rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Sul. Ao conhecê-las, em 2019, percebia o interesse de cada uma delas em novos investimentos por parte do governo, tanto no âmbito estadual, com o qual mantêm vínculo empregatício, quanto no federal, com políticas públicas que possam privilegiar melhorias nas escolas e na vida dos brasileiros.

As mudanças vividas por cada uma das professoras pesquisadas, bem como, por mim, trabalhando na rede privada, também afetaram o cotidiano docente, que tiveram mudanças de responsabilidades na escola. Primeiramente, a questão de precarização crescente da infraestrutura e do salário na rede pública, sem novos concursos até o presente dessa escrita, somados a várias demandas instituídas ao profissional e a instabilidade dos investimentos na Educação nacional; de forma equivalente, esses obstáculos nos mantêm atadas aos resultados que se obtêm em sala de aula.

#### 4.1.3 O antagonismo no investimento em Educação

***O governo não investe em educação.*** (Quadro 2, fala de 2019, p.46)

O cenário de Estado que se configura a partir das décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010 é marcado por reformas políticas e econômicas, o qual possibilita a proliferação de pontos de *antagonismo*<sup>64</sup>, tendo em vista a diversidade de discursos que não entram em equivalência. Nessa direção, essa categoria aparece como uma das molas mestras que possibilitam as mudanças e as novas formações discursivas em diferentes espaços sociais, sem uma objetividade inicial. A exemplo, tomo como foco a escola atual, que ainda é pensada no resíduo de um sistema anacrônico voltado à Escola Moderna, com o disciplinamento dos estudantes e a sua formação para um currículo por competências e habilidades que alienam os sujeitos sobre certos aspectos, levando-os a desejar a competição do mercado do trabalho, já delineado com a *preparação para o trabalho* da LDB.

Com as reformas produzidas no cenário nacional, fica fortalecido o projeto de uma redemocratização do país e emerge uma regulação financeira consequente de um processo somado por duas frentes: primeiramente, das demandas externas, como o Banco Mundial e o FMI, que interferem nos países periféricos, como é o caso brasileiro. Em segundo lugar, de planos setoriais, legislação e financiamento por meio de dois fundos, o Fundef e o Fundeb, demonstrando o conjunto de articulações políticas por meio das quais uma ordem é criada dentro desse conflituoso contexto produzido.

O Estado, com sua política educacional, retrata as ideias e as ações que buscam imprimir os discursos hegemônicos de grupos dominantes, entendendo-se esses como os grandes empresários com suas demandas externas e internas. Nesse sentido, no recorte dessas últimas décadas, o governo federal deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social da produção de bens e serviços, adotando a função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Assim, importa a ideia de eficiência dos resultados na Educação, priorizando o investimento a partir do sucesso dos estudantes nas escolas da Educação Básica.

Com esse cenário, verifica-se que

---

<sup>64</sup> O antagonismo é inerente às relações sociais, bem como o conflito através dele é constitutivo das relações sociais. “Rigorosamente falando, os antagonismos não são *internos*, mas *externos* à sociedade; ou melhor, eles constituem os limites da sociedade, a impossibilidade última desta se constituir plenamente”. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 202, itálico no original)

a gestão e o financiamento da educação desempenham um papel fundamental na referida reforma da educação e a estreita relação entre esses dois elementos da política educacional à educação por meio da promoção e parceria público-privado, favorecendo a mercantilização das políticas sociais. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 121)

Inseridas nessa conjuntura de tantos atravessamentos dos programas de ação do governo, temos as professoras participantes da pesquisa que viram todo esse processo de mudanças envolvendo a legislação e os investimentos estipulados pelo governo federal, bem como a instância estadual. Cada uma delas, a seu modo, demonstrava a prática de um exame ritmado dos atos diários, de um aprofundamento dentro de si mesmo, por meio da já descrita consciência crítica de Freire (1980), percebendo que as propostas hegemônicas se colocam na frente da condução e definição das políticas públicas. Por exemplo, ao ler a fala de Rosa, transcrita em 2020, encontrei a seguinte afirmação

[...] *seguindo a lógica da ganância humana, da escolha de um sistema neoliberal, onde temos o Estado mínimo e, pela visão deturpada de políticos corruptos, de empresários capitalistas, financistas, banqueiros, a população geral, no mundo, ela é vista como mão-de-obra, mercadoria [...]*. (Fala de Rosa, 2020, p. 171)

Com as afirmações feitas por Rosa, infiro que, para ela, a dominação do Estado não é monolítica, está atrelada a várias demandas dos grupos no poder. A arena excludente de uma “*lógica da ganância humana, de um sistema neoliberal*”, como chamou a professora, demonstra os setores que se articulam nessa malha política constituinte da correlação de forças entre governo e empresários de um lado, cidadãos como mão-de-obra ou mercadoria, de outro. A tensão entre o Estado e a sociedade civil emerge como parte constituinte de uma constante disputa hegemônica entre esses atores.

Em uma sociedade dominada pelo materialismo, os estudantes também são alvo desse mercantilismo que nos conduz a novas formas de comportamento, internalizando práticas de empreendedorismo impostas como naturais e únicas. Exemplo marcado dessa lógica de mercado pode ser encontrada na fala de uma das professoras investigadas ao afirmar “*governador só mudou a bandeira por conta das escolas abrirem. [...] ele mudou a cor por conveniência política*”. (Fala de Margarida, 2021, p. 177), que mostra um novo deslocamento de sentido, cuja influência deu-se pela abertura do comércio com a pressão sobre as escolas. Somado a isso, o espaço *político*<sup>65</sup> é produzido como a força disruptiva que está sempre potente,

---

<sup>65</sup> Chantal Mouffe trata de forma muito abrangente sobre a distinção entre a política e o político em sua obra “Sobre o político”. Assim, ela lança uma perspectiva em que “A política tem como referência o campo empírico,

que propicia uma correlação de forças entre os dois campos, professores e governo, visto como o empregador. Nesse embate, definido em um campo político, houve o suporte econômico em termos hegemônicos e os desdobramentos apareceram no campo social, como parte da antologia do social, apresentando-se em constante modificação.

Reforço a visão das professoras investigadas recorrendo à Nova Gestão Pública (NGP), a qual “reorganiza o relacionamento entre o Estado e a sociedade, avalia a gestão eficiente e a qualidade, e entende que o mercado é a instituição privilegiada que pode estabelecer as coordenadas e as regras da gestão pública” (MARQUES; CABRAL; MARANHÃO, 2020, p.87). Esse modelo de gestão surgiu na Inglaterra, mas foi se caracterizando por um híbrido de realidades e demandas, crescendo e sendo disseminado ao redor do mundo.

Estamos diante de um modelo hegemônico voltado à lógica de mercado, no qual importam as metas, os resultados e as avaliações em larga escala, tais como IDEB<sup>66</sup> e PISA<sup>67</sup>, dentro de uma perspectiva que pretende reconstruir as funções do Estado, regido pelas regras de concorrência e submetido às exigências de eficácia, a exemplo das empresas privadas. Ainda com um recorte da fala de Rosa, encontro

*Penso que estamos sofrendo um período bem difícil, mais precisamente de exceção. Desde 2014, nossa nação tem sofrido ataques violentos do imperialismo norte-americano que, desde sempre, agiu para dominar a todos, assim como a Inglaterra, origem de seus habitantes colonizadores. A soberba do ser humano não tem limites. (Fala de Rosa, 2021, p. 181)*

---

os fatos da atuação política, ao passo que o político está relacionado à própria formação da sociedade. O político representaria um espaço de poder, conflito e antagonismo” (MOUFFE, 2015, p.8).

<sup>66</sup> O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>> Acesso em 13 jun 2021.

<sup>67</sup> O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva.

O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. O Brasil participa dessa avaliação por meio do Inep, responsável pela aplicação das provas em todo o país. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206)> Acesso em 13 jun 2021.

Com uma noção mais abrangente de toda a conjuntura educacional em que vivemos, a professora Rosa, aposentada desde o início de 2020, consegue nos guiar em uma crítica sobre alguns acontecimentos históricos que trouxeram a consequente situação experienciada no momento dessa escrita. O ataque violento ao qual ela se refere envolve a influência externa que é um dos braços reguladores da forma como o governo brasileiro intervém na implementação das políticas públicas para a Educação.

Para que a eficiência da NGP seja implantada em todos os países, a cartilha difundida nesse modelo envolve termos que são mencionados em todas as esferas, buscando “profissionalização, transparência, responsabilização, descentralização, desconcentração organizacional e controle de resultados” (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2020, p. 91). Na Educação, esse discurso não é diferente, o que faz com que o ensino público torne-se reflexo dessa macroestrutura, independentemente do momento crítico em que vivemos durante a pandemia da Covid-19.

No tocante a essas características, é importante somar a fala de Amarílis a respeito do momento durante a pandemia.

*Além disso, nós, professores, tivemos de fazer nesse tempo dois cursos elaborados pelo governo. Eram cursos EaD, na plataforma deles, né, onde a gente entra com o nosso CPF, uma senha, onde a gente faz alguns cursos. [...] Só que o governo institui uma data. Principalmente, no primeiro curso deu muitos problemas, porque eles não tavam preparados pra quantidade de links, de acessos ao link que teria com todos os professores do estado. Então, deu muita pane no sistema. Trancava, a gente não conseguia fazer. O único horário possível de fazer era de madrugada. Eu me dei o trabalho de ficar de madrugada fazendo o curso pra cumprir o prazo. (Fala de Amarílis, 2020, p. 165)*

No discurso dessa docente, percebem-se as exigências de profissionalização e o controle de resultados em relação à capacitação dos professores da rede pública estadual ao longo de 2020, ano de aulas remotas e de grandes dificuldades ultrapassadas pelos docentes, discentes e suas famílias. O governo retratado por essa professora, com os termos “plataforma deles”, ou o pronome “eles”, propicia um significado mais amplo, além de ser o promotor e regulador desses cursos EaD, conforme prazos e metas estipuladas, também aparece como o empregador já conhecido e próximo, que detém e disponibiliza os meios tecnológicos para o cumprimento dessas metas, independentemente do horário em que o profissional irá fazê-las. Somado a isso,

*Daí a segunda etapa, ele liberou pra gente já pra o final de abril, a gente tinha de fazer uma colaboração de acordo com a nova BNCC e o referencial gaúcho, onde a gente tinha que colocar pra cada uma das disciplinas que a gente dava aula, em cada ano que a gente dá aula e cada escola, todo o conteúdo*



*trabalhado no ano, separando ele por objetivos e habilidades.* (Fala de Amarílis, 2020, p. 166)

De outra parte, em relação à malha curricular, as cobranças dessa gestão empresarial da educação pública se explicitam na continuação da fala de Amarílis, bem como quando Margarida menciona “*a SEC tá nos pedindo sondagem, como é que essas crianças chegaram pra nós, de 2020 pra 2021, e essa sondagem é uma planilha de quase quatro folhas*”, no tocante à realidade de 2021. Torna-se mais importante a burocracia através de um documento do que a efetiva aprendizagem dos estudantes ao longo de um ano de pandemia.

Somada a essa conjuntura, encontro, por um lado, a visão da NGP implantada na SEDUC, instância do governo estadual, preocupada com as responsabilidades das docentes através de um discurso hegemônico de controle dos conteúdos ministrados pelas professoras durante a pandemia, mas não com o acesso ao ensino dos estudantes carentes das escolas da periferia, os quais não têm internet ou tecnologias para acompanhar as aulas; por outro, o segmento das professoras, preocupadas com a forma como o governo estadual viabiliza os cursos, as avaliações e o ensino. Nessa correlação de forças, o conflito vivido pelas docentes é constante, tendo em vista a cobrança das metas que devem ser cumpridas em prazos curtos, a manutenção de seu vínculo empregatício e o desejo de um currículo viável.

No bojo dessas práticas hegemônicas, exemplificadas com as exigências da SEDUC, é importante salientar o quanto a gestão dos financiamentos com a educação vem dominando o cenário nacional e internacional há muitos anos. Um dos documentos lançados pela UNESCO (2013, p. 18) destaca que “*é importante priorizar o investimento de acordo com o sucesso dos alunos, porque permitirá que se reorienta o investimento em educação a fim de otimizar os gastos*”. Os resultados, portanto, eram o foco da racionalização dos recursos, de um regime de verdade atrelado à visão difundida pela NGP. Assim, o argumento da qualidade técnica e de maior eficiência no setor público trouxeram consigo mecanismos de gestão e de organização escolar que deterioraram as condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes, bem como condições estruturais precárias das instituições de ensino.

Nesse mesmo projeto de gestão, as reformas do novo modelo ampliaram as contratações emergenciais, com professores admitidos de forma temporária, o que permitiu uma diversificação salarial, deixando de lado, em âmbito estadual, o plano de carreira do magistério, o qual não tem um novo concurso público desde 2013, conforme já citado. O trabalho dos docentes começou a ser precarizado; a educação tornou-se um produto, em que o mercado dita as regras do jogo, e os estudantes e suas famílias são os clientes, ou, conforme palavras de

Amarílis, “*os pais só querem um lugar para deixar os filhos (como um depósito) [...]*”. (Resposta de Amarílis, 2019, p. 50), buscando, com este *senso comum*, operar a sua crítica frente a essa prática e demonstrando o regime de verdade, o qual vincula apenas o cuidado com os estudantes na escola, sem pretender fornecer melhores condições de trabalho aos professores.

Esse modelo de gestão traz consigo também um novo modo de regulação dos profissionais da educação,

as mais recentes reformas da educação constituem um processo de re-regulação, isto é, um veículo para a mudança social e cultural e, mais especificamente, mecanismos para reformar os agentes educativos. Assim, constituem um meio para alterar o que significa ser professor: o professor torna-se um “sujeito empreendedor”, [...] e o diretor se tornou um gerente de empresa, que deve permanecer preocupado com a administração de recursos, com a eficácia e a eficiência dos resultados [...]. (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2020, p. 93)

Todos esses movimentos externos e internos demonstram uma busca de apagamento do processo histórico de construção da Educação como um bem público, que não deveria jamais ser regulado como mercadoria. Assim, o discurso impresso na legislação educacional, além de ser uma prática social, também traduz uma prática política, com comportamentos antagônicos que vão mostrando o que é externo à sociedade. Como tal, conforme Marques (2020, p.12), “transforma, mantém e estabelece as relações de poder”. Nessa perspectiva, os sentidos que emergem dentro das configurações montadas pelo Estado deixam transparecer como a hegemonia se fixa de forma contingente. Dentro dessa contingência, novas articulações são estabelecidas para cumprir as demandas que são produzidos em cada governo que assume.

Para compreender essa lógica, busquei compreender como funcionam as políticas públicas de investimento da Educação. Desse modo, busco retratar o processo de implantação do Fundef e do Fundeb, os quais configuram-se como políticas de fundos contábeis, cuja implementação está pautada em princípios desse novo modelo de gestão pública, legalmente amparada e subsidiada por recursos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O Fundef foi criado em dezembro de 1996, através da Lei nº 9.424<sup>68</sup>, a fim de trazer como responsabilidade as competências educacionais de cada estado e município, priorizando o financiamento do Ensino Fundamental. Com ele, o governo federal pretendia reestruturar a gestão dos recursos financeiros da Educação. Através desse Fundo, criou-se, também, a expectativa de maior investimento no magistério, tendo em vista a nova definição dos

---

<sup>68</sup> A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

mecanismos de distribuição dos recursos, não apenas os previstos na Constituição Federal de 1988. Assim, o Fundo traduzia

a universalização do Ensino Fundamental, equidade na distribuição de recursos entre os entes federados, redução das disparidades regionais, melhoria da qualidade na educação, valorização do magistério e participação da sociedade no processo de acompanhamento e aplicação dos recursos destinados à educação. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 150)

Somado a isso, a fim de cumprir com a proposta expressa no Art. 214 de nossa Carta Magna, que trata sobre o PNE, com duração decenal, deveriam surgir ações integradas de recursos públicos, a fim de cumprir metas, entre elas, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, entre outras. Nesse sentido, pretendia-se mostrar um discurso hegemônico que priorizasse o Ensino Fundamental e a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

A política educativa com o Fundef tinha a sua origem em recursos alocados pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios. Assim, em relação às fontes de receita para a educação pública, o Estado tinha a vinculação de impostos, contribuições do salário-educação<sup>69</sup>, renda da Loteria Federal, seguridade social, Desvinculação de Receitas da União (DRU)<sup>70</sup> e operações de crédito.

**Quadro 5 – Estrutura do financiamento da educação básica nacional nas unidades federadas com o Fundef (1996 – 2006)**

UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
<b>1. Orçamentários (tesouro)</b>	<b>1. Orçamentários (tesouro)</b>	<b>1. Orçamentários (tesouro)</b>
Vinculação da receita de impostos (18%) para MDE	Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE	Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE
	Subvinculação do Fundef (5% das receitas do FPE, IPI Exp e ICMS)	Subvinculação do Fundef (15% das receitas de impostos e do FPM)

<sup>69</sup> A contribuição do salário-educação era recolhida pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), e hoje pelo FNDE do MEC, ao qual cabe 1% da arrecadação. Essa contribuição origina-se do percentual de 2,5% que incide na folha de pagamento das empresas (FRANÇA, 2005, p. 18).

<sup>70</sup> A Desvinculação de Receitas da União (DRU) foi uma alteração constitucional que desvinculou de qualquer destinação prévia 20% da arrecadação de todos os impostos e contribuições da União de qualquer despesa previamente atribuída. Ao permitir a redistribuição de recursos, a DRU substituiu o Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), criado em 1994, com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/resultadopesquisa?tema=DRU>> Acesso em: 13 jun 2021.

DRU (FEF/FSE)		
<b>2. Contribuições sociais</b>	<b>2. Transferências</b>	<b>2. Transferências</b>
Salário-educação/quota federal	Salário-educação/quota federal	Salário-educação/quota federal
Contribuição sobre o lucro líquido	Orçamentários da União (exemplo: complementação do Fundef)	Salário-educação/quota federal
Contribuição para a seguridade social	Aplicação do salário-educação/quota federal e outras fontes do FNDE	Orçamentários do estado
Receitas brutas de prognósticos		Orçamentários da União
<b>3. Outras fontes</b>	<b>3. Contribuição social</b>	<b>3. Outros</b>
Operações de crédito	Salário-educação/quota estadual	Diretamente arrecadados
Renda Líquida da Loteria Federal	<b>4. Outros</b>	Operações de crédito
Renda de órgãos autônomos	Diretamente arrecadados	Diretamente arrecadados
Aplicação do salário-educação/quotas federais e outras fontes do FNDE	Operações de crédito	Diversos
Diretamente arrecadados	Diversos	
Diversos		

Fonte: Adaptado de CASTRO (2001, p.12)

Em função das desigualdades regionais, o Fundef foi fixado em um valor mínimo nacional a ser reajustado anualmente. Quando os estados não atingissem o valor *per capita*, seria complementado pela União através de transferências, mas o governo federal não se responsabilizava por esse repasse aos municípios, ficando restrito aos estados.

Anos depois, em 2007, o Fundeb foi criado como um Fundo de âmbito estadual, de cunho independente entre cada ente da federação. Com ele, os estados e o Distrito Federal recebem o cálculo do valor por cada aluno/ano, conforme a Lei 11.494<sup>71</sup>, tomando como base os parâmetros do respectivo ente federado e associados aos fatores de ponderação fixados para

<sup>71</sup> A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, conhecida como Lei do Fundeb, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de que trata o art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. (BRASIL, 2015, p. 81)

o exercício. Para o estabelecimento do valor aluno/ano, o principal parâmetro utilizado são as estimativas de recursos orçamentários, não as prioridades educacionais. Esse Fundo, em 2020, foi definido como regra constitucional permanente pela Emenda Constitucional n° 108<sup>72</sup>.

Nessa mesma perspectiva, a Constituição Federal de 1988, no Art. 60, referente ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias afirma

I – a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de natureza contábil;  
 II – os Fundos referidos no inciso I do *caput* deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos [...] distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, [...] (BRASIL, 1988, p. 56)

Ainda em relação à Constituição Federal de 1988, há todo um encaminhamento no Art. 212 sobre o investimento da União, com no mínimo 18%, estados e municípios com no mínimo 25%, provenientes dos impostos. Somado a esse percentual de investimento, a fonte adicional de investimento deveria surgir da arrecadação da contribuição do salário-educação, recolhida pelas empresas.

No entanto, apenas em 2014, com o PNE (2014 – 2024), é que o governo federal definiu um percentual de 10% do PIB para a Educação, de forma escalonada, durante dez anos. Esse percentual aumentou com a Emenda Constitucional n° 95<sup>73</sup>, em 2016, a qual trazia um novo regime fiscal para vigorar durante vinte anos, o qual determina o crescimento da despesa primária com base na variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA,

---

<sup>72</sup> O novo FUNDEB foi aprovado em dezembro de 2020 como uma regra constitucional permanente e incorporou ao texto da CF explicitamente a ideia de participação popular no planejamento e no controle social das políticas públicas, inserindo um parágrafo único, no artigo 193, sobre a ordem social. Conforme o parágrafo único do Art. 193: “O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas.” Disponível em: <<https://fineduca.org.br/category/posicionamentos-da-fineduca/>> Acesso em: 01 jun 2021.

<sup>73</sup> Com a aprovação da Emenda Constitucional, n°. 95, de 15 de dezembro de 2016, nos termos do § 3º do Art. 60 da Constituição Federal, a partir do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a mudança passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114. Essa EC fixou um teto para o crescimento dos gastos públicos, ocasionando a restrição orçamentária do investimento, o que ocasionou vários movimentos sociais, com greves e passeatas por todo o país, o que não impediu, porém, a sua aprovação. Essa EC ficou conhecida como a “PEC do teto” vai impedir investimentos públicos, agravar a recessão e prejudicar principalmente os mais pobres, ao diminuir recursos para áreas como educação e saúde.

No entanto, a base governista considerava a medida fundamental para garantir o reequilíbrio das contas do país, visto que os gastos públicos vinham crescendo continuamente, em termos reais muito acima do Produto Interno Bruto (PIB). Além disso, consideravam que o novo regime fiscal previsto pela proposta permitirá a redução da taxa de juros e um ambiente propício à retomada do crescimento econômico.

Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>> Acesso em 8 jun 2021.

publicado pelo IBGE. Dessa forma, a despesa com Educação cresceria com base na inflação, sem observar a variação anterior do PIB. Porém, esse novo regime fiscal atende apenas a alguns setores já privilegiados da sociedade, o que reforça o antagonismo nas relações entre os entes federados, bem como a instabilidade entre eles, evidenciando os deslocamentos de sentido dados ao regime fiscal. Com essa EC, temos

O teto de gastos públicos do governo federal brasileiro, implementado pela EC 95/2016, é, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário o projeto constituinte de 1988, que exige a intervenção do Estado para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas, necessária para uma economia verdadeiramente soberana. O ataque também é à concepção neo-desenvolvimentista desse mesmo projeto constituinte, que reserva ao investimento público papel essencial ao estímulo do investimento privado e do crescimento do setor produtivo nacional, com o intuito de reduzir a dependência do país às potências estrangeiras hegemônicas. (MARIANO, 2017, p. 279)

Além de protestos por parte da sociedade civil, com movimentos de greves e ocupações de estudantes nas escolas por todo o país, o resultado dessa EC 95 já é conhecido: aprofundamento da desigualdade social e da recessão econômica e geração de lucros exclusivos e exorbitantes para empresários e banqueiros. Somado a isso, emerge a força das propostas hegemônicas desses grupos que detêm o poder com o sufocamento das práticas democráticas dos movimentos sociais. Há uma conjuntura que facilita o aparecimento de vários pontos de antagonismo, o que Laclau e Mouffe (1985) atualizam do estudo de Gramsci sobre o termo *crise orgânica*<sup>74</sup> ao apontarem

[...] quanto mais instáveis as relações sociais, menos exitoso será qualquer sistema de diferenças e os pontos de antagonismo proliferarão. Esta proliferação tornará mais difícil a construção de qualquer centralidade e, conseqüentemente, o estabelecimento de cadeias unificadas de equivalência. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 209)

Retomando a relação do Fundeb com os estados, esses possuem arrecadação própria oriunda do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações de quaisquer bens e serviços (ITCMD), o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), repartido igualmente entre estado e município no pagamento do licenciamento; o Adicional de Imposto sobre a Renda (AIR), resultante de

---

<sup>74</sup> Ao tratar sobre o “mercado determinado”, Gramsci (1999) descreve como funciona a estrutura do mercado, identificando os elementos, relativamente constantes, que fazem parte dele, bem como os outros elementos variáveis e em desenvolvimento, que determinam as crises conjunturais. Quando os elementos constantes são modificados, ocorre a crise orgânica.

aplicações financeiras taxadas no percentual de 5%; e o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF). Com todas essas fontes de arrecadação, há um ingresso de recursos que cada ente federado organiza e distribuiu de acordo com as prioridades políticas administrativas estabelecidas pelo Poder Executivo e referendadas pelo Poder Legislativo.

Em relação às fontes, a composição da receita fica melhor explicitada com o quadro 2. Nele, aparecem os recursos do Fundo que são captados e redistribuídos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, decorrentes da arrecadação de impostos e de transferências.

**Quadro 6 – O financiamento da educação nacional com o Fundeb (2007 – 2020)**

UNIÃO	
<b>ORÇAMENTÁRIOS (Tesouro)</b> - Ordinários do tesouro. - Vinculação da receita de impostos (18%) para MDE. <b>CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS</b> - Salário-educação/ quota federal (1/3). - Contribuição sobre o lucro líquido. - Contribuição para a seguridade social. - Receitas brutas de prognósticos.	<b>MISTO</b> - Fundo de combate e erradicação da pobreza. <b>OUTROS</b> - Operações de crédito. - Renda líquida da Loteria Federal. - Renda de órgãos autônomos. - Aplicação do salário-educação/ quota federal e outras fontes do FNDE. - Diretamente arrecadados. - Diversos.
ESTADOS	
<b>ORÇAMENTÁRIOS (Tesouro)</b> - Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE. - Subvinculação do Fundeb. <b>TRANSFERÊNCIAS</b> - Salário-educação/ quota federal. - Orçamentários da União. - Aplicação do salário-educação/ quota federal e outras fontes do FNDE.	<b>CONTRIBUIÇÃO SOCIAL</b> - Salário-educação/ quota estadual (2/3). <b>OUTROS</b> - Diretamente arrecadados. - Operações de crédito. - Diversos.
MUNICÍPIOS	
<b>ORÇAMENTÁRIOS (Tesouro)</b> - Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE. - Subvinculação do Fundeb. <b>OUTROS</b> - Diretamente arrecadados. - Operações de crédito. - Diversos.	<b>TRANSFERÊNCIAS</b> - Salário-educação/ quota estadual. - Salário-educação/ quota federal. - Salário-educação/ quota municipal. - Orçamentários do estado. - Orçamentários da União. - Aplicação do salário-educação/ quota federal e outras fontes do FNDE.

Fonte: FERREIRA; OLIVEIRA (2017)

Além da contribuição financeira da União, expressa em lei na Constituição Federal, também há outra parte que provém de crédito com agências internacionais. São oferecidas, também, fontes como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) até os recursos arrecadados pelas redes de ensino estaduais e municipais, junto com as instituições de ensino privado. O levantamento desses financiamentos é destinado aos gastos, mas não aos custos com Educação, demonstrando a descentralização com os estados e os municípios,

principais responsáveis pela oferta e pelo gerenciamento da Educação Básica, enquanto o governo federal é responsável pela organização da educação superior, bem como oferecer e gerenciar, majoritariamente, a rede pública de educação.

Nessa retrospectiva a respeito dos Fundos para o investimento na Educação, a política educacional aparece como articuladora de práticas hegemônicas de um referencial que tem pontos frágeis na orientação desses recursos, com créditos possíveis para o financiamento educacional, mas sem pensar a escola em seus imprevistos, em suas reais necessidades, nas vozes que a constituem. Isso pode ser exemplificado com os discursos das professoras, quando afirmam em uma reunião de planejamento que *“falta uma biblioteca e uma bibliotecária, mesmo sendo solicitada à SEC”* ou *“faltam professores”* (Quadro 2, 2019, p. 46). Cada um desses recortes possibilita-me identificar dois corredores de críticas trazidas pelas professoras, o primeiro envolvendo as demandas do que está sendo priorizado dentro da escola, e o segundo envolvendo o governo, travestido pela SEDUC, o qual mobiliza uma correlação de forças assimétrica nesse jogo de poder, efeito dos respectivos regimes de verdade de cada polo.

As articulações entre o público e o privado são estimuladas dentro da formação discursiva da lei. Essa abertura fica evidente quando a fala de uma das professoras informantes salienta: *“houve a parceria com o supermercado para limpar um espaço de jogo de amarelinha”*, o que foi muito bem recebido, ou *“há inserção da privatização da educação com o vídeo ‘Professor, o século 21 chegou até você’, disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna”* (Quadro 2, 2019, p.46). Com esse último trecho, faço a análise dessa crítica buscando considerar que ela regula o que deve ser preservado na autonomia de cada escola e o que não é bem-vindo no planejamento de cada docente da rede pública. No entanto, pela visão de Margarida, a educação tem expandido um grande abismo entre o público e o privado, escancarado a partir da pandemia

*Eu só fico chateada, Jerusa, com o seguinte: que desde 2020, eu percebo que o abismo entre os que podem pagar e os que não podem só aumenta. Porque a qualidade de ensino que tem as crianças de uma escola particular e de uma escola ah... pública é completamente diferente. (Fala de Margarida, 2021, p. 177)*

O sufocamento das demandas das escolas públicas, com sua precarização dos espaços, dos materiais disponibilizados pelos docentes e discentes veio à tona com a atual conjuntura e os acontecimentos suscitados pela pandemia. Temos, porém, que rememorar como deveria ser a estrutura do financiamento para a Educação no período de vigência do Fundef, a fim de entender o que se perdeu nesse plano de investimentos.



Evidencia-se, portanto, o campo da *sobredeterminação*, em que “nem a absoluta fixação nem a absoluta não-fixação são possíveis” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.185). Existe o caráter incompleto, aberto e politicamente negociável no social, com uma nova conformação dos elementos articulados que buscam cumprir as demandas de seus interesses contemplados ou não, tendo em vista a força dos grupos hegemônicos.

No tocante à distribuição dessas políticas de financiamento da Educação, os recursos são levados conforme uma regionalização das despesas do governo federal, o que permite diferentes valores para estados e municípios, pois possuem número de habitantes e de estudantes em idade escolar distintos. Esse critério possibilita um cálculo do indicador gasto por aluno sem equidade na partilha dos recursos. Porém, é possível encontrar um discurso contra-hegemônico como os da ANPAE<sup>75</sup> e da FINEDUCA<sup>76</sup>, as quais têm participado ativamente de discussões em relação à maior racionalidade na distribuição do Fundeb.

Nessa mesma perspectiva, alguns aspectos precisam ser mobilizados na discussão para essa análise, como o conteúdo do discurso trazido pelas professoras, a vinculação institucional que as docentes têm com o estado do Rio Grande do Sul, as experiências culturais acumuladas por cada uma, bem como as suas motivações político-ideológicas que afloram em suas falas e o seu conhecimento a respeito dos recursos do governo para a Educação. Cada uma delas, ao lançar um novo discurso, demonstra estar atenta aos acontecimentos da sociedade, mas as suas demandas vão se hibridizando em condições de trabalho, em qualidade do ensino, em currículo, em planejamento, em infraestrutura da escola, em cultura, em gastos públicos. São muitas reivindicações que ficam entrelaçadas nos assuntos abordados nas reuniões de planejamento e nas falas enviadas entre 2020 e 2021.

Assim, quando retomei o enunciado de uma das professoras participantes da pesquisa durante uma reunião de planejamento, tomei como parâmetro que

A concepção de Estado em ação compreende campos discursivos em que o processo de definição e execução das políticas públicas perpassa a tensão

---

<sup>75</sup> A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e a primeira associação brasileira da sociedade civil organizada no campo da educação depois da Associação Brasileira de Educação fundada no âmbito do movimento dos Pioneiros da Educação no início da década de 1930. Desde o seu nascimento, em 1961, a ANPAE passou por várias encarnações, testemunhando e protagonizando os movimentos e contradições que marcaram a trajetória da construção do conhecimento e das práticas de gestão da educação adotadas ao longo das últimas cinco décadas. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia> > Acesso em 1 jun 2021.

<sup>76</sup> A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) configura-se como uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos. Foi fundada em 26 de abril de 2011. Ela desenvolve desde agosto de 2020, em conjunto com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Laboratório de Dados Educacionais, o **Simulador do Fundeb**, o qual é um instrumento capaz de simular cenários e, assim, subsidiar, de forma consistente, avaliações e propostas relativas à regulamentação do Fundeb. Disponível em: < <https://fineduca.org.br/sobre/> > Acesso em 1 jun 2021.

inerente às relações entre as instâncias de representação da sociedade civil e os representantes do Estado governista, ainda que muitas vezes se tenda a tomar ‘o governo’ como única instância de formulação de políticas. Concebe-se, portanto, o Estado como campo de disputas, próprio de uma correlação de forças em que se rivalizam propósitos e estratégias no que se refere à elaboração e à implementação de respostas às demandas sociais. (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 58)

Nesse exercício de ponderação que faço, o deslocamento de sentido em relação ao governo federal emerge como o articulador de todas as práticas de investimento na Educação, o executor de um modelo educacional gerencial, com explícita influência de um campo de disputas internas e externas de quem pensou a NGP, bem como o empregador, no âmbito estadual, que faz as cobranças e deseja ver resultados de sua mão-de-obra, no caso, os docentes. Em uma lógica de equivalência e de diferença, os recursos através dos Fundos demonstram os antagonismos dos discursos políticos e de suas representações sociais.

Resgatando Laclau e Mouffe (1985, p. 215), “as duas condições de uma articulação hegemônica são: a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam”. Seguindo essa lógica, as cadeias de equivalência cancelam as diferenças, subvertendo a identidade dos elementos e, sem fronteiras, reforçando a precariedade de toda a diferença. Analogamente, podemos entender como o que acontece na sociedade, a qual está sempre se modificando e oferecendo novas alianças entre os sujeitos, sem estarem fixados em apenas um polo ou em campo de significação.

Ao mobilizar o aparato da APD, construído por Laclau e Mouffe (1985), é possível analisar a *totalidade*<sup>77</sup> sobre a temática do investimento na Educação, a qual constrói relações entre a hegemonia dos discursos construídos nas leis, com as várias práticas políticas e os distintos comportamentos produzidos, bem como demonstra as lógicas da diferença e da equivalência que vão sendo traçadas no cenário educacional do território brasileiro. Essas podem ser percebidas pelas professoras da rede pública estadual, como na fala de Rosa

*Assim, após o golpe e a mentira armada para poder ter um candidato e impedi-lo de concorrer ao cargo de comando de nossa nação, acabamos com um bandido fascista no poder. A partir daí, o que está acontecendo com a Educação é decorrência de todo um caos político e social que foi instaurado de propósito.* (Fala de Rosa, 2021, p. 181)

---

<sup>77</sup> A fim de elucidar melhor essa noção de *totalidade*, faço a conexão com Kosik (1976), o qual estabelece uma reflexão em que a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, [...] apresenta-se como um campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10)

O discurso produzido pela professora participante da pesquisa demonstra uma *totalidade estruturada*, que articula hegemonicamente todos os elementos e os momentos de uma ampla conjuntura, com seu regime de verdade vinculado às demandas de lutas posteriores aos acontecimentos surgidos com o golpe iniciado em 2017, com as eleições para a presidência e a posse de Jair Bolsonaro, um governo de ações fascistas, contrárias ao investimento em Educação. Esse aparece fortalecido no seio de grupos hegemônicos que demonstram um governo de orientações ultraneoliberais, mas que cria arranjos e rearranjos conforme novas demandas surgem.

Com essa realidade retratada pela professora, o estabelecimento de práticas hegemônicas que aguçam a desigualdade social demonstra que as políticas públicas dos Fundos não possuem resultados substanciais desejados. Por isso, emergem os *antagonismos* que suscitam novas articulações em que há um governo negacionista, contrário à educação pública gratuita, com uma visão fundamentalista religiosa e uma bancada evangélica que se une em articulações por um discurso favorável ao *homescholling*<sup>78</sup> e ao movimento *Escola sem Partido*<sup>79</sup>, por exemplo. Essas cadeias discursivas antagonísticas podem ser identificadas como simplificações do social.

Desse modo, a totalidade relacional, ou discurso, é incompleta, atravessada pela contingência e passível de modificação a partir de novas articulações. O investimento na Educação é produzido por uma totalidade discursiva que a constitui, que identifica elementos e os transforma em momentos de uma totalidade fixada parcialmente. Este discurso é constituído com regras próprias, que envolve a separação entre o governo, ou os termos em contiguidade, Estado, União; bem como a Educação, contendo os docentes e os discentes como atores protagonistas, junto com a infraestrutura de prédios e de pessoal vinculado a cada instituição de ensino.

---

<sup>78</sup> O *homescholling*, ou educação domiciliar, é uma prática que acaba de ser liberada no Distrito Federal. No dia 16 de dezembro de 2020, o governador Ibaneis Rocha (MDB) sancionou a lei que institui essa prática em Brasília. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/17/conheca-os-pros-e-contra-do-homeschooling-a-educacao-domiciliar-no-brasil.htm>> Acesso em 18 jun 2021.

<sup>79</sup> O Movimento “Escola sem Partido” expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e quais são os conhecimentos válidos, definindo que os professores devem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seriam manipulados.

#### 4.1.4 Exemplos de articulações entre particular e universal

*O que importa é determinar as sequências discursivas por meio da quais uma força ou um movimento social conduz seu desempenho político global.*  
(LACLAU, 2013, p.47)

O esforço em identificar as implicações conjunturais dos significantes que foram analisados nos três exercícios anteriores propiciaram perceber que o *sensu comum*, bem como as ideias que ele carrega, podem ser produzidos em um nível particular ou universal. Nessa perspectiva, dependendo do grau de aceitabilidade que as ideias apresentam, elas terão uma velocidade e um espectro maiores ou menores de circulação em diferentes esferas sociais, por diferentes condições de produção e meios de publicação, em especial as redes sociais ao longo da pandemia de Covid-19 em que todos nós nos encontramos inseridos.

Entre os diferentes aspectos que configuram a potência do *sensu comum*, é possível perceber, através dos significantes “O governo não investe em educação”, por outros conteúdos que concorrem, ou por outros significantes que substituem o significante **governo**, o significante **investe** e o significante **educação**, os quais correspondem às categorias *política*, *econômica* e *social* citadas, respectivamente, no capítulo 3. Nesse sentido, para mostrar como cada um desses termos pode encarnar diferentes interesses, a estratégia aqui descrita envolve o levantamento dos três termos em distintos contextos das falas das docentes, a fim de identificar quais são os pontos de convergência ou de superfície de contato entre ideias, de representações de um discurso.

Em relação a cada significante, importa-me evidenciar a disseminação de cada termo, através da frequência de ocorrência de cada um, bem como a aceitabilidade dos significantes como satisfatoriamente designadores de um certo referente empírico, através da eventual coincidência dos pontos de vista disseminados entre as professoras. Para essa identificação de cada um dos significantes, há um recorte preciso dos trechos de fala apresentados nos quadros 1, 2, 3; nas respostas entregues, constantes no quadro 4; bem como nas falas transcritas durante a pandemia (2020 – 2021), constantes no apêndice C.

**Quadro 7 – Significante *governo* nos discursos das professoras**

		Significantes correlatos ou equivalentes
Significante: governo	Fragmentos de discursos e respostas dos questionários (2019)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O agronegócio recebe os maiores investimentos do <u>governo brasileiro</u>.</li> <li>2. O contracheque dos professores estaduais? O <u>governador</u> não tem interesse em conhecê-lo.</li> <li>3. Falta uma biblioteca e uma bibliotecária, mesmo sendo solicitada à <u>SEC</u>.</li> <li>4. Mapa conceitual proposta pela <u>SEC</u> com a divisão das etapas do ensino existentes na escola [...]</li> <li>5. “Está difícil apagar o fogo em época de <u>Bolsonaro</u>”.</li> <li>6. As professoras receberam os livros didáticos doados pelo <u>governo federal</u>, contemplando a nova <u>BNCC</u>.</li> <li>7. <u>Vontade política</u>, independentemente dos interesses neoliberais.</li> <li>8. Porque há muito tempo a <u>governancia do país</u> responde a uma agenda comprometida com interesses contrários ao do povo brasileiro.</li> <li>10. Descaso do <u>governo</u>.</li> <li>11. Falta de incentivo do <u>governo</u> para que o professor faça aperfeiçoamento.</li> <li>12. Eleger <u>políticos</u> que tenham como meta investimento total no campo da educação em todas as esferas.</li> <li>13. O <u>governo</u> deveria oferecer uma carreira atrativa, bons salários e cobrança de desempenho, que atraíssem pessoas inteligentes e cultas.</li> <li>14. No caso da Escola Pública é reivindicar aos <u>órgãos responsáveis pela educação</u> o suprimento das necessidades da escola, [...].</li> <li>15. Para melhorar vai levar muitos anos, precisa haver uma mudança muito grande na sociedade e no <u>meio político</u> que valorizem o profissional [...]</li> <li>16. Pois, para <u>os governantes</u>, não vale a pena investir na Educação, porque se isso acontecer, as pessoas deixarão de ser ignorantes e dessa forma poderá não elegê-los mais.</li> </ol>
Significante: governo	Depoimentos transcritos (2020)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em relação a nós, professores, [...] tem que registrar no <u>aplicativo do governo</u>, aquele em que os professores têm que fazer chamada e coisa e tal.</li> <li>2. Pela <u>nova determinação do governador</u>, né, agora no meio de maio, começou na segunda-feira e vai até o dia 18, eles estão de férias, em recesso escolar, e após esse período não é pra gente enviar mais nada, porque <u>eles acreditam</u> que a gente vai retornar em 1º de junho.</li> <li>3. Além disso, nós, professores, tivemos de fazer nesse tempo dois cursos elaborados pelo <u>governo</u>. Eram cursos EaD, na <u>plataforma deles</u> [...].</li> <li>4. Só que <u>o governo</u> institui uma data, principalmente, no primeiro curso deu muitos problemas, porque <u>eles não tavam preparados</u> pra quantidade de links</li> </ol>

<p>Significante: governo</p>	<p>Depoimentos transcritos (2020)</p>	<p>5. Aí esse segundo curso <u>o governo</u> pelo menos <u>ele dividiu</u> um período pra os professores do primeiro ao quinto ano; [...].</p> <p>6. Daí a segunda etapa, <u>ele liberou</u> pra gente já pra o final de abril, a gente tinha de fazer uma colaboração de acordo com a nova <u>BNCC</u> e <u>o referencial gaúcho</u>, [...].</p> <p>7. E daí a partir de todas as contribuições dos professores, com aquele ano ali, com aquela disciplina, <u>eles</u> vão depois juntar e fazer um oficial.</p> <p>8. Então, o que eu coloquei ali não é o que <u>o governo</u> vai entender que vai colocar no conteúdo do quinto ano, porque <u>vão colocar</u> as opiniões de todos os professores do quinto ano do <u>estado</u>.</p> <p>9. Não é de hoje pra amanhã querer chegar com o mesmo conteúdo em todas as escolas, pois eles estão em fases diferentes. Mas <u>o governo não pensa assim</u>, né?!</p> <p>10. Já veio da <u>Secretaria de Educação</u>, nós tivemos que participar de dois cursos a distância. Esses cursos nós tivemos que responder várias perguntas, ler vários textos e enviar pelo <u>site da Secretaria de Educação</u>. E aquilo ali está valendo como a nossa presença no <u>quadro do estado</u>.</p> <p>11. [...] seguindo a lógica da ganância humana, da escolha de um sistema neoliberal, onde o <u>Estado mínimo</u> e, pela visão deturpada de <u>políticos corruptos</u>, [...].</p>
<p>Significante: governo</p>	<p>Depoimentos transcritos (2021)</p>	<p>1. Acho que o <u>governo</u> não tá exigindo avaliação.</p> <p>2. Esse ano o <u>governo</u> entregou os tais de Cromebooks.</p> <p>3. E a <u>internet do governo</u> pouco ou nada ajuda.</p> <p>4. Desde 2014, nossa nação tem sofrido ataques violentos do <u>imperialismo norte-americano</u> que, desde sempre, agiu para dominar a todos, [...].</p> <p>5. Assim, após o golpe e a mentira armada para poder ter um <u>candidato</u> e impedi-lo de concorrer ao <u>cargo de comando de nossa nação</u>, acabamos com <u>um bandido fascista no poder</u>.</p> <p>65. A partir daí, o que está acontecendo com a Educação é decorrência de todo um <u>caos político</u> e social que foi instaurado de propósito.</p> <p>7. Porém, não houve liderança, competência, comprometimento, conhecimento e bom senso do <u>Ministério da Educação</u>. Assim como acontece na <u>Presidência</u>, se instrumentalizou <u>as instituições</u> sob a tirania ideológica do genocídio em diversas áreas da sociedade.</p> <p>8. Aí a gente pede pra [...] ir atrás dessas famílias e dizer que ela vai acionar o <u>Conselho Tutelar</u>, caso a criança não participe das aulas.</p> <p>9. [...] a gente tem certeza de que <u>esse governador</u> só mudou a bandeira por conta das escolas abrirem.</p> <p>10. Nós estamos ainda em bandeira preta, e <u>ele</u> mudou a cor por <u>conveniência política</u>.</p> <p>11. [...] a <u>SEC</u> tá nos pedindo sondagem, [...].</p> <p>12. <u>A SEC</u> exige que esteja em dia a chamada online, [...].</p> <p>13. <u>Eles</u> estão nos ameaçando [...] não estiver registrada a presença ou a falta, <u>nós</u> temos direito de dar falta pra ela naquele dia, mesmo ela tendo dado aula”.</p>

Significante: governo	Depoimentos transcritos (2021)	<p>14. [...] a gente tá tendo esse cuidado de fazer a chamada online todos os dias, que é pra não correr o risco da <u>Secretaria da Educação</u> nos dar falta e a gente ficar sem receber por aquele dia, né?!</p> <p>15. E aí a <u>Secretaria de Educação</u> bateu lá e riscou com caneta vermelha [...]</p> <p>16. Então, eu vejo assim, oh, que desde o ano passado, estas questões burocráticas <u>o estado</u> está nos exigindo muito mais do que a escola particular, muito!</p> <p>17. Então, burocraticamente nós tivemos bem menos do que na <u>escola do estado</u>.</p>
-----------------------	--------------------------------	--

Fonte: A autora (2021)

Depois desse quadro, destaco que não é minha intenção fixar o significante *governo* com uma classificação, mas tão somente auxiliar o leitor a visualizar o conjunto de elementos identificados. Com esse panorama, é possível perceber que se desenha um mapa da proliferação do termo, o qual, em 2019, foi utilizado 13 vezes como a instância federal que detém o comando das ações do Executivo. Esse foi substituído por contiguidade por *governo brasileiro*, *Bolsonaro*, *governo federal*, *BNCC*, *governancia do país*, *políticos e órgãos responsáveis pela educação*, que carregam o significante em disputa, demonstrando a aceitabilidade de que existiam pontos de vista sobre questões nacionais que estavam sendo criticadas e eram trazidas à tona no decorrer das conversas dentro e fora da escola. Com elas, havia a coincidência dos pontos de vista entre as professoras, através da disseminação desse significante, o qual constituiu um conteúdo potente para a análise conjuntural precedente.

No momento em que os atores envolvidos no campo de disputas e o objeto que configura a tensão com a correlação de forças criada entre eles é modificada, o significante terá um outro significado dentro de uma formação discursiva. Em três momentos dos fragmentos de fala nos trechos de 2019, é possível perceber esse deslocamento de sentido, pois o uso do significante *governo* aparece, primeiramente, como instância estadual, quando as professoras fizeram comentários sobre o *governador* e a *SEC*, os agentes da administração pública estadual, indicando a demanda de seu contracheque e de investimentos que desejavam ter na escola em que trabalham. Em seguida, as formulações produzidas iniciam uma crítica ao empregador, tendo em vista que as docentes têm o vínculo funcional com a rede estadual de ensino.

Nas falas coletadas em 2020, as formulações mostram uma nova mudança do agente dentro do governo. Houve a utilização de 22 termos nos trechos de fala que remetem à instância estadual do Rio Grande do Sul, como o empregador, a identidade abstrata, bem como o governador e as pessoas que fazem parte de sua gestão e que deliberam sobre as ações no

momento do grave quadro de pandemia. Através de palavras como *nova determinação do governador; eles acreditam; plataforma deles; eles não tavam preparados; ele dividiu; ele liberou; referencial gaúcho; Secretaria de Educação*, as professoras constroem uma relação mais direta com o seu referente, tendo-o como operador das ações e identificando-o como o ente conhecido no seu cotidiano, que designa as tarefas de sua atividade profissional em qualquer tempo, personificando-o ao longo dos trechos de fala. Em apenas dois trechos de fala há a evidência de crítica ao âmbito nacional, com o *Estado mínimo de direitos e a visão dos políticos corruptos* citados para evidenciar a insatisfação quanto ao que também era difundido e comentado na sociedade brasileira.

O reconhecimento da diferença, da impossibilidade de um discurso identitário apenas regional começa a ser novamente traduzido em 2021, com oito termos que remetem a questões de âmbito nacional e internacional, como *imperialismo norte-americano; candidato; cargo de comando de nossa nação; um bandido fascista no poder; caos político, Ministério da Educação, Presidência; as instituições*, os quais nos levam aos desafios implicados no comando de nosso país durante muitos momentos e já foram analisados com os elementos conjunturais nas seções anteriores. Referentes ao âmbito estadual, aparecem 12 termos, dentre eles: *governo; governador; ele; Secretaria da Educação; estado; escola do estado*, com os quais a crítica docente é reiterada, circulando no universo das falas das professoras, tendo em vista as exigências do seu empregador.

Ao explorar analiticamente o significante *governo* nos contextos em que foi identificado, é possível perceber que, na modificação dos atores envolvidos, dos momentos, dos eventos que vão ocorrendo, da tensão criada entre o governo e o magistério estadual, entre o governo e os cidadãos, há uma correlação de forças distinta e um preenchimento do significante com um significado que terá outro valor, com um outro regime de verdade, pois a conjuntura é outra. O significante torna-se não apenas o signo em que se identifica um deslocamento de forças, mas também traduz as demandas do social.

Como indicador dessa propriedade que o significante *governo* carrega, retomo a visão de Laclau (2011) para explicar essa capacidade, tendo em vista o funcionamento do elemento que aparece, o qual diz respeito ao funcionamento das relações sociais. Com este termo, vemos que

um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc) da estrutura do signo. Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites [...]. (LACLAU, 2011, p. 68)



As professoras participantes da pesquisa geraram um vocabulário contendo significantes vazios cujos significados temporários decorrem das tensões políticas encontradas, dos deslocamentos nas relações de forças entre elas e o *governo*, entre os cidadãos e o *governo*, entre os brasileiros e o *governo* brasileiro ou estrangeiro. As relações discursivas, portanto, são também as relações sociais que elas mantêm e que demonstram as suas preocupações exteriorizadas. O uso em específico desse significante não pode ser visto apenas com um sentido unitário, de um vocábulo, pode ser pensado em termos de uma rede conceitual que vai se expandindo, conforme a conjuntura e as ideias vinculadas aos discursos proferidos no *senso comum* cotidiano.

O mesmo significante *governo*, como ponto nodal, permite também uma multiplicidade de articulações com vários significados, sem que nenhum deles se estabilize em um único sentido. Nessa perspectiva, a propriedade que Laclau trouxe como possível vem à tona, pois o elemento opera o social. Nos exemplos mostrados, vemos a manifestação contra os acontecimentos desfavoráveis no meio político em 2019, com as críticas ao governo federal e ao governo estadual; nos dois anos seguintes, há um contexto de crise na Educação e na vida de cada ser humano consequente da pandemia da Covid-19, que leva as falas transcritas a serem foco do que se aplica nas atividades diárias da profissão, nas condições de trabalho oferecidas pelo empregador, no acesso à internet, na organização ou falta desta na disponibilidade das plataformas. No que pese a crise sanitária mundial e suas consequências, o significante também permite ver a preocupação das professoras com os cidadãos, com a gestão do Estado brasileiro, com a administração da presidência e das instituições do país.

A mudança de contexto e o fato de termos uma nova conjuntura, de deslocarmos um determinado elemento de um sistema de referência para outro, alterna significativamente a formação discursiva, demonstrando o deslocamento do sentido do significante *governo* no interior do discurso. Reforça-se a visão de que o social é discursivo. A forma como o significante *governo* é utilizado constrói um laço com as lutas sociais em vários âmbitos que passam pelo espectro cotidiano dessas professoras participantes da pesquisa.

Aparece, assim, a chave de uma nova implicação: o processo de universalização do particular. O *governo* tende a ser universal, mas ele parte sempre de uma demanda particular. As evidências que temos dessa propriedade inerente ao *senso comum* são o *governo* travestido de *presidência*, de *Bolsonaro*, de *SEC*, de *governador*, de *BNCC*, de *plataforma deles*, entre tantos trechos listados, os quais demonstram que o *senso comum* se impõe por uma condição hegemônica. Esta já havia sido assinalada por Laclau ao afirmar que a “presença de

significantes vazios [...] é a própria condição de hegemonia” (LACLAU, 2011, p. 77). É isso que pode ser visto no recorte das formações discursivas. Cada demanda das professoras em defesa do investimento na educação pode assumir um caráter mais geral e passa a representar várias outras. Essa universalização não é a expressão de uma capacidade já existente de cada significante, mas pode decorrer da adesão a outras demandas que são reconhecidas pelos atores envolvidos, como é o caso das docentes.

Para essa discussão sobre o universal e o particular, Buenfil Burgos desenvolveu um artigo em que analisa essas duas características sob três perspectivas: um ponto de vista ontológico, outro epistemológico e o terceiro político, baseado nos trabalhos de Laclau. É esse último ângulo que me interessa, tendo em vista que a pesquisadora expõe que “lo universal implica que un contenido particular logró hegemonizar un campo u objeto de disputa” (BUENFIL BURGOS, 2018, p. 25), o que permite perceber que é improcedente separar os dois ou mesmo tê-los como opostos. Isso ocorre, também, com o *sensu comum*, que opera um discurso particular, mas que, ao ser aceito por muitos, apresenta uma condição que libera um universal. Sua disseminação e seu poder de abrangência tornam-se tão grandes por conta do efeito de um regime de verdade, independentemente do contexto político de direita ou de esquerda de cada sujeito que os utilize, que ele apresenta a configuração de interesses hegemônicos de distintos grupos.

A fim de explicar a disseminação e a aceitação do *sensu comum*, retomo o pensamento de Freire (1975), quando analisa as sociedades massificadas, como a brasileira, em que os indivíduos pensam e agem de acordo com as prescrições que recebem. A influência do meio e das mídias corrobora para essa inculcação ser ainda mais rápida, imprimindo ideias fabricadas por alguns, como “*O governo não investe em educação*”, mas consumidas por muitos sujeitos. Na mobilização desse *sensu comum*, os significantes vazios aparecem não apenas como os signos em que aparecem as demandas de um grupo, mas também são preenchidos por sentidos particulares.

Nesse cenário, em que o particular transforma-se em universal, em que há a incapacidade de conciliar as diferenças, temos um *governo* posto como o adversário, em relação ao qual as professoras traçam uma fronteira que as distancia desse ator. É possível perceber a existência de duas formas de identificação nas falas: *ele/eles*, personificando o *governo*, e o *nós*, denotando as docentes. Em uma lógica de instabilidade entre estes dois tratamentos identificados, um do que está do lado do *governo*; outro, do que aparece do lado das professoras, do magistério, dos cidadãos brasileiros, dos estudantes, com distintas demandas, existe a

representação dos distintos campos de luta. Essa presença do oponente, segundo Laclau e Mouffe (1985), evidencia uma situação de *antagonismo*, em que “Na medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma presença plena para mim mesmo” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 202). O processo de construção desses discursos demonstra os campos antagônicos que abrangem as relações sociais, as quais, nesse caso, dividem os atores envolvidos.

Com as condições que possibilitam o antagonismo, as falas podem associar o *ele/eles* a uma exterioridade, a um discurso avesso às determinações do empregador e da gestão política estadual e nacional. Ao retomar a fala *ele mudou a cor por conveniência política* ou *Eles estão nos ameaçando [...]*, encontramos críticas às ações do outro, o governador e os profissionais que atuam na SEC, que são os atores que traduzem esse confronto de forças existente com o *nós*, os professores que precisam cumprir suas atividades e as determinações do empregador, ao mesmo tempo que não estão satisfeitos com os encaminhamentos que são dados. O *nós* repercute como o grupo hegemônico que tem um processo identificatório com demandas semelhantes, resumem as necessidades do grupo e divulgam um discurso excludente, favorável à emergência dos significantes vazios e à disseminação do *sensu comum*.

Nesse sentido, é “a incapacidade última de constituir a diferença *enquanto* diferença – que torna incontornável a distância entre o universal e o particular” (LACLAU, 2011, p. 66, *itálico no original*). O processo pelo qual a formação discursiva se torna hegemônica, em uma determinada conjuntura, pode durar apenas um curto período, ou pode ser tão intensa que se dissemine amplamente, produzindo as formas de vínculo e de aceitação no social.

**Quadro 8 – Significante *investe* nos discursos das professoras**

Significante: <i>investe</i>	Fragmentos de discursos e respostas dos questionários (2019)	Significantes correlatos ou equivalentes
		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O agronegócio recebe os maiores <u>investimentos</u> do governo brasileiro.</li> <li>2. [...] <u>arrecadação de verbas</u> para a instituição.</li> <li>3. <u>Faltam professores</u> porque eles são <u>mal remunerados</u>.</li> <li>4. <u>Falta pessoal</u> para ter como encaminhar os problemas das crianças.</li> <li>5. <u>O contracheque dos professores estaduais?</u> O governador não tem interesse em conhecê-lo.</li> <li>6. <u>Falta uma biblioteca e uma bibliotecária</u>, mesmo senso solicitada à SEC.</li> <li>7. <u>Falta monitor</u> e a SEC não designa outro.</li> <li>8. Há a inserção da <u>privatização da educação</u> [...]</li> <li>9. As professoras receberam os <u>livros didáticos doados</u> pelo governo federal, [...].</li> <li>10. Há a necessidade de <u>reforçarem uma cultura de produção de conhecimento</u>.</li> </ol>

<p><b>Significante: investe</b></p>	<p>Fragmentos de discursos e respostas dos questionários (2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. <u>Valorização do professor, salários, formação continuada</u> realizada não só com recursos humanos da escola, mas acesso a congressos, seminários, ... Além de <u>suprimento do quadro de profissionais para o funcionamento da escola, bibliotecária, supervisora, monitor para alunos especiais</u>, bem como <u>manutenção dos espaços físicos, quadra de esportes, banheiros, cozinha ...</u></li> <li>12. [...] <u>falta de interesse</u> plantada na mente dos estudantes, criando o <u>desinteresse e desrespeito total da classe.</u></li> <li>13. <u>Desvalorização dos professores.</u></li> <li>14. <u>Falta de apoio no trabalho.</u></li> <li>15. <u>Desestímulo dos professores</u> em buscar <u>novas estratégias ou formação.</u></li> <li>16. <u>Falta de incentivo do governo</u> para que o professor faça <u>aperfeiçoamento.</u></li> <li>17. Eleger políticos que tenham como meta <u>investimento total no campo da educação em todas as esferas.</u></li> <li>18. <u>Investir pesado para se ter escolas bonitas e completas; professores bem formados nas universidades [...]</u></li> <li>19. O governo deveria <u>oferecer uma carreira atrativa, bons salários e cobrança de desempenho</u>, que atraíssem pessoas inteligentes e cultas.</li> <li>20. No caso da Escola Pública é reivindicar aos órgãos responsáveis pela educação o <u>suprimento das necessidades da escola, [...]</u>.</li> <li>21. [...] precisa haver uma mudança muito grande na sociedade e no meio político que <u>valorizem o profissional e vejam o trabalho necessário para mudar o mundo [...]</u>.</li> <li>22. Primeiro penso que <u>se deveria valorizar os professores, [...]</u>.</li> <li>23. <u>Valorização de salários e incentivos [...]</u>.</li> </ol>
<p><b>Significante: investe</b></p>	<p>Depoimentos transcritos (2020)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Além disso, nós, professores, tivemos de fazer nesse tempo <u>dois cursos elaborados pelo governo.</u></li> <li>2. Eu já tinha feito <u>outros cursos por ali</u> (na plataforma do governo estadual) [...].</li> <li>3. Eu me dei o trabalho de ficar <u>de madrugada fazendo o curso</u> pra cumprir o prazo.</li> <li>4. Aí depois, com a extensão da quarentena pro mês de abril, aí veio o <u>segundo curso, [...]</u>.</li> <li>5. Já veio da Secretaria de Educação, nós tivemos que participar de <u>dois cursos a distância.</u></li> <li>6. Nós vamos receber <u>certificados por esses cursos.</u></li> <li>7. <u>Investem pouco</u> e fazem uma estimativa do mínimo [...].</li> <li>8. Mas, se continuar na mesma ignorância, se continuar sem conhecimento, se continuar sem educação... <u>Educação de verdade, livre, de qualidade, pública, [...]</u>.</li> <li>9. Porém, não houve liderança, competência, comprometimento, conhecimento e bom senso [...]</li> </ol>

Significante: investe	Depoimentos transcritos (2021)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mas nas escolas de periferia continua a mesma coisa: <u>aluno sem acesso, sem ter como fazer</u>. Muitos <u>professores sem ter internet</u>.</li> <li>2. Esse ano o governo entregou <u>os tais de Cromebooks</u>. Cromebook, que é um computador que é maior que o Net, menor que o Note.</li> <li>3. Até <u>poderia ter tido atendimento online, aulas remotas etc</u>, para que os alunos não esquecessem o que aprenderam [...].</li> </ol>
-----------------------	-----------------------------------	--

Fonte: A autora (2021)

Em relação ao segundo quadro, do mesmo modo, fiz um panorama para o leitor visualizar o conjunto de elementos que envolvem o significante *investe*. Os trechos de fala de 2019 mostram 30 sequências em que as professoras especificaram os vários tipos de investimento que nutriam a realidade escolar. Esses apareciam como o suprimento das necessidades prementes naquele momento dentro da escola, a exemplo das sequências *arrecadação de verbas para a instituição; faltam professores; falta pessoal; falta uma biblioteca e uma bibliotecária; falta monitor; falta de apoio no trabalho*, os quais deixam evidentes os anseios dessas profissionais em seu ambiente de trabalho. Circulavam entre elas, também, os discursos que foram sendo trazidos de fora da escola, aos quais elas aderiram, aceitando-os, possivelmente, como demandas sociais comuns, como a afirmação de que *o agronegócio recebe os maiores investimentos; reforçarem uma cultura de produção de conhecimento; valorizem o profissional e vejam o trabalho necessário para mudar o mundo*, pensando na sociedade em parceria com o governo na operação dessas ações.

Nas falas transcritas em 2020, há nove sequências com referência ao significante *investe*, em que, no primeiro momento, sugere a preocupação inicial em mostrar o investimento das professoras em sua capacitação para desenvolverem o trabalho durante a pandemia. Com essa realidade, as falas trazem a descrição do que foi feito: *dois cursos elaborados pelo governo; de madrugada fazendo o curso; dois cursos a distância*. Em um segundo momento, a crítica é produzida em relação ao governo, ao que ele deveria ter investido: *investem pouco; Educação de verdade, de qualidade, pública; não houve liderança, competência, comprometimento, conhecimento e bom senso*, tendo em vista as muitas dificuldades por que passavam docentes e discentes com as aulas remotas implantadas.

O cenário sem investimento nos meios para o acesso ao ensino é retratado em 2021, com as quatro sequências das falas transcritas: *o aluno sem acesso, sem ter como fazer; professores sem internet; os tais Cromebooks; poderia ter tido atendimento online, aulas*

*remotas etc.* Em cada um dos discursos, apresentam-se os problemas enfrentados pelos estudantes e pelos professores da periferia, os materiais defasados e as estratégias que poderiam ter sido realizadas para promover o ensino durante a pandemia da Covid-19, que alargou a distância entre a rede pública e a rede privada de ensino. Além das perdas humanas, que ainda são noticiadas, as disparidades na educação nacional foram expostas através das novas tecnologias utilizadas diferentemente para cada escola, bem como ao acesso à internet, impossível para alguns.

Ao avançar para a análise do significante *investe*, vemos uma série de demandas do grupo das professoras para a escola em que atuam, em que a conscientização funciona como uma tomada de consciência, um prestar atenção nas questões de seu escopo, para o reconhecimento social docente, para o seu aprimoramento, para os estudantes, bem como o anseio de investimento na escola pública, gratuita e de qualidade. Cada uma das demandas particulares assume a representação de um conjunto de outras demandas que passam a divulgar a visão desse grupo. Estas falas apresentam as formações discursivas que asseveram a posição crítica de cada professora envolvida na pesquisa, que traduz os desejos das profissionais da rede pública, das cidadãs brasileiras, gaúchas, que identificam o que falta dentro e fora dos muros da escola.

O raciocínio que nos leva do particular para o universal emerge novamente. Essas formações discursivas constroem um horizonte de transformações necessárias em relação ao que não existe e que é desejado a curto prazo, como *falta uma biblioteca e uma bibliotecária*, ou a longo prazo, como *Valorização do professor* ou, com o quadro atual, *Desvalorização dos professores*. Essa confluência de interesses particulares objetivam o desejo do coletivo das docentes, universalizando estas falas de *senso comum* pela aceitabilidade do que está posto como a realidade em que se encontram, disseminando esses significantes e associando-os aos pontos nodais do *governo investe* (investimento), os quais são esperados pelo grupo.

Nessa perspectiva, o discurso se torna hegemônico em uma determinada conjuntura, pois o tratamento carregado de subjetividade do pronome *eu* passa a ser *nós*. Ele repercute também no deslocamento do que era apenas a reivindicação de uma professora, que passa a ser a oposição de todo o grupo docente ao sistema político, com suas lutas por melhores salários, diminuição da carga horária de trabalho, formação continuada, valorização profissional, reconhecimento social, entre algumas das pautas lançadas nas falas coletadas. Todo resultado dessas demandas aparece nas formações discursivas que envolvem muito mais do que a

mudança dos elementos linguísticos, demonstram a correlação de forças e as lutas políticas das docentes.

Dentro da lógica de equivalência em que estão inseridas as falas das professoras envolvidas na pesquisa, ao mostrarem o que falta na educação, o universal, que não tem um conteúdo concreto único, é um campo resultante de demandas equivalentes. Com ele, “o universal é incomensurável com o particular, mas não pode existir sem ele”, conforme aponta Laclau (2011, p. 66). Assim, cada professora localiza o que precisa elencar como prioridade em seu cotidiano escolar, o que vai representá-la a partir de uma dimensão política que existia previamente, exteriorizando o que já é *sensu comum* entre as demandas conhecidas pelas docentes, como ao buscar a valorização dos professores, e reforça as relações sociais e profissionais que têm. Importa que

o carácter diferencial de la reivindicación y el carácter equivalencial que despliega con otras reivindicaciones que se oponen al sistema. El doble carácter de la demanda política, por una parte, alude a dimension óptica de esta demanda situada, y por otra, simultaneamente involucra una demanda universalista de toda demanda (que busca ser representada como el bien común o la agenda política). El ángulo de la codependencia concierne a cuando una demanda particular consigue representar la universalidad. (BUENFIL BURGOS, 2018, p. 29)

Nessa codependência entre particular e universal, os exemplos do significante *investe* deixam clara a importância do significante vazio para a política, já tratada por Laclau (2011). Isso ocorre porque os significantes em disputa são vazios e, como tais, podem ser preenchidos por significados dentro de articulações em torno de um sentido que agrupa as formações discursivas e as formações sociais.

**Quadro 9 – Significante *educação* nos discursos das professoras**

Significante: educação	Fragmentos de discursos e respostas dos questionários (2019)	Significantes correlatos ou equivalentes
Significante: educação	Fragmentos de discursos e respostas dos questionários (2019)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Estudo</u> da BNCC e da BCG.</li> <li>2. Foi feito um <u>mapa conceitual</u> proposto pela SEC com a <u>divisão das etapas do ensino existentes na escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II</u>.</li> <li>3. A <u>cultura não é valorizada</u> no país.</li> <li>4. Há a necessidade de reforçarem uma <u>cultura de produção de conhecimento</u>.</li> <li>5. <u>Visita dos alunos ao museu da CEEE</u>.</li> <li>6. [...] <u>o ensino perdeu toda sua força</u> e os docentes são desvalorizados.</li> <li>7. <u>Os alunos precisam de mais cultura</u>. Então, foi sugerido levar os <u>estudantes ao teatro da Feira do Livro, a uma exposição do MARGS e ao Planetário</u>.</li> <li>8. Há a preocupação com a <u>alfabetização de cada estudante</u>, [...].</li> <li>9. É necessário incluir a <u>formação integral e o projeto de vida dos alunos</u> [...].</li> <li>10. <u>Palestra sobre Revolução Farroupilha para todos os professores</u>, [...].</li> <li>11. Saída dos alunos para um <u>concerto didático, sobre instrumentos musicais</u>, com a banda municipal.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. A Brigada Militar fez <u>palestras aos estudantes</u>, durante dez semanas, sobre questões de violência, [...].</li> <li>13. <u>Com uma educação forte</u>, seríamos um povo mais culto [...].</li> <li>14. Acredito que a <u>Educação irá se transformar e atender aos novos propósitos dos avanços tecnológicos e sociais</u>.</li> <li>15. A <u>escola do futuro será dinâmica e versátil, de qualidade e independente</u>. Lógico que, para isso, as questões citadas anteriormente sejam resolvidas, e <u>a educação seja livre para desenvolver cidadãos</u>, seres humanos pensantes, reflexivos, históricos e envolvidos.</li> <li>16. Apesar dos problemas hoje, eu espero que <u>a escola do futuro seja cada vez mais inclusiva</u>, que se possa <u>garantir o direito de estudar e aprender para todos</u>.</li> </ol>
Significante: educação	Depoimentos transcritos (2020)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fora que o interessante do <u>aprendizado é a troca</u>.</li> <li>2. [...] que não fiquem desligados totalmente do <u>mundo escolar</u>.</li> <li>3. Nada é melhor do que estar no meio deles pra eu <u>ver como é que está sendo a aprendizagem</u>,[...].</li> <li>4. Mas, se continuar na mesma ignorância, <u>se continuar sem conhecimento, se continuar sem educação... Educação de verdade, livre, de qualidade, pública</u>, [...].</li> </ol>



Significante: educação	Depoimentos transcritos (2021)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A partir daí, <u>o que está acontecendo com a Educação</u> é decorrência de todo um caos político e social que foi instaurado de propósito.</li> <li>2. Se medidas corretas fossem tomadas em nosso país em relação à pandemia, tudo seria diferente, <u>inclusive na Educação</u>.</li> <li>3. <u>A educação básica deveria ter parado totalmente</u> e, através da observação do processo pandêmico, com a crise se estendendo, [...].</li> <li>4. <u>Os alunos da educação básica, ao não ter atendimento presencial, não interagir com outros e sem oportunidades iguais para todos, recomençaria do ponto de onde pararam, ou seja, março de 2020.</u></li> <li>5. [...] para que <u>os alunos não esquecessem o que aprenderam, não aprovar sem terem a oportunidade justa de aprendizagem</u>.</li> <li>6. Porque <u>a qualidade de ensino</u> que tem as crianças de uma escola particular e de uma escola ah... pública é completamente diferente.</li> </ol>
------------------------	--------------------------------	--

Fonte: A autora (2021)

Quanto ao terceiro significante, *educação*, novamente tive a intenção de organizá-lo para o leitor visualizar o panorama do conjunto de elementos que o envolvem. Existem 21 sequências, em 2019, que traduzem quatro diferentes ideias difundidas e aceitas entre as professoras. Primeiramente, a educação entre os docentes, a exemplo dos termos *estudo, mapa conceitual e palestra sobre Revolução Farroupilha para os professores*, demonstrando como estava sendo percebido o aprimoramento acadêmico dos docentes da rede pública estadual. O segundo grupo de sequências envolve a educação e o currículo, a exemplo de trechos como *divisão das etapas do ensino existentes na escola; formação integral e o projeto de vida dos alunos*, assuntos em pauta para a condução da nova BNCC. No terceiro grupo, percebe-se a preocupação com a educação dos estudantes, em que se descrevem ações como *concerto didático, sobre instrumentos musicais; e palestras aos estudantes*, oferecidas pela escola em parceria com outras instituições. No quarto grupo, encontram-se os anseios para a educação pública, como: *Com uma educação forte, seríamos um povo mais culto; educação irá se transformar e atender aos novos propósitos dos avanços tecnológicos e sociais; a educação seja livre para desenvolver cidadãos; a escola do futuro seja cada vez mais inclusiva*. Cada uma delas disseminava os pontos de vista das professoras e de muitos outros grupos hegemônicos.

Nas falas coletadas em 2020, o significante *educação* apresenta deslocamentos de sentido em que são produzidos significados como aprendizado, aprendizagem ou conhecimento aprendido em cinco sequências discursivas. As falas transcritas demonstram a preocupação das

professoras com as perdas na educação devido à pandemia. Percebemos, assim, nas sequências *aprendizado é troca; ver como é que está sendo a aprendizagem; se continuar sem conhecimento, se continuar sem educação* como exemplos desse sentido instaurado e difundido entre as docentes, somado ao *mundo escolar*, do qual todos estavam afastados em função do distanciamento social.

A perspectiva de uma análise panorâmica sobre a *educação* durante a crise sanitária mundial é produzida nas falas transcritas em 2021, contando com seis sequências em que as professoras criticam a conjuntura nacional, ao afirmarem: *o que está acontecendo com a Educação é decorrência de todo um caos político e social que foi instaurado de propósito; a educação básica deveria ter parado totalmente*. Com esse mesmo tom, emerge a preocupação com a qualidade do ensino no período, como: *para que os alunos não esquecessem o que aprenderam, não aprovar sem terem a oportunidade justa de aprendizagem; porque a qualidade de ensino que tem as crianças de uma escola particular e de uma escola [...] pública é completamente diferente*, duas afirmações que mostram visões aceitas na sociedade e circulam abertamente entre distintos grupos, não apenas entre os profissionais da educação.

Nesse ponto, ao pensar a análise sobre o significante *educação*, é importante retomar o que Laclau (2011) assinala para entender a relação universalismo e particularismo, uma vez que a identidade constitui-se dentro de uma totalidade relacional, de um contexto em que temos a articulação com os significantes anteriores *governo* e *investe*. Ao pôr em evidência a conjuntura, se coloca também em foco a identidade dos atores envolvidos. Então, ao retomar alguns significantes correlatos para o termo *educação*, como *o ensino perdeu toda a sua força* ou *a qualidade de ensino que tem as crianças de uma escola particular e de uma escola [...] pública é completamente diferente*, os trechos de fala levam implícitas a oposição ao sistema educacional vigente e a luta das docentes por uma demanda de melhoria na educação.

A inconstância dos sentidos dos três significantes, com a flutuação de cada um deles, nos permite observar a configuração de interesses hegemônicos na sociedade, sua importância na política, visto que, por exemplo, diante do quadro descrito durante a pandemia, prevalece a força daqueles que ocupam posições hegemônicas, independentemente da posição do governo ou dos trabalhadores. As professoras narram os fatos de acordo com essas formações sociais que são produzidas justamente porque os significantes estão em disputa, disseminando a informação recebida das várias mídias a que têm acesso, bem como dos atravessamentos dos acontecimentos que interferem dentro e fora da escola. As representações de cada trecho de fala, das respostas entregues ou dos depoimentos com as falas transcritas mostram a mudança

do referente empírico que carregam esses significantes, assim como houve uma significativa mudança social nesses dois últimos anos, 2020 e 2021, tendo em vista todos os acontecimentos decorrentes da crise sanitária causada pela Covid-19 e suas perdas consequentes em muitos âmbitos.

Novamente, o universal emerge a partir do particular, não como uma característica inerente a este, mas como um horizonte incompleto. Esta é uma prática hegemônica que se realiza para Laclau, de maneira que o jogo entre as diversas reivindicações permitirá que uma se destaque diante das diversas demandas equivalentes, representando “a plenitude ausente em que todas estariam presentes”, conforme afirma Buenfil Burgos (2018, p. 29). O *sensu comum* se impõe por uma condição hegemônica. Junto com sua aceitabilidade vem junto sua disseminação, alargando, nesse momento, o potencial das frases feitas, dos clichês como *o governo não investe em educação*, que cristaliza a visão das professoras, tendo em vista a sua força no interior das relações sociais em que circula.

As professoras envolvidas na pesquisa, como membros da sociedade, apenas exteriorizam em seus discursos os *sensos comuns* cotidianos. Estes permitem múltiplas articulações de significados sem que nenhum deles se estabilize em apenas um sentido. Os significantes *governo*, *investe* e *educação* são os pontos nodais selecionados nesta pesquisa, pois pretendia mostrar alguns significantes para os quais convergem outros significantes que estão pulverizados, que, eventualmente, estão conectados e legitimados dentro de determinado contexto, em uma determinada conjuntura. Aquilo que se anunciou como uma frase recorrente demonstrou ser a articulação possível para três exercícios de APD, em que o referente empírico foi mudando, demonstrando a universalização das demandas particulares e do quanto o discurso é consequência de várias articulações que unem significantes que estão em constante disputa, produzindo sentidos nas formações discursivas e nas formações sociais. Nessa perspectiva, o social é discursivo, pois ele depende de uma totalidade relacional de sequências significantes que são sempre contingentes e provisórias, como são as formações sociais.

## CAPÍTULO 5

### UM MODO DE FECHAR A PESQUISA

*Não era mais a denúncia das palavras que me importava mas a parte selvagem delas, os seus refolhos, as suas entraduras.*(BARROS, 2016, p.78)

O vigor dos discursos produz uma constelação de significados que propicia os refolhos e as entraduras que nem sempre seriam esperados por uma pesquisadora-docente que participa de uma reunião de planejamento semanal em uma das muitas escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Foi com eles que identifiquei os caminhos desta pesquisa. Através dos refolhos e das entraduras, como citados pelo poeta, aventurei-me por significantes carregados de regularidades que veiculam o *senso comum*, potente, aceito e disseminado nas falas de todas as professoras, bem como de outros sujeitos na sociedade.

Resgatando o que foi feito no trajeto desta tese, escolhi utilizar a analogia com os refolhos, como um recurso para mostrar todo o conteúdo que foi sendo encoberto, descoberto e recoberto a partir das falas analisadas. Elas foram mostrando, como folhos sobrepostos a outros, as camadas carregadas de informação que poderia ser descortinada ou ocultada e demonstrava o quanto podia haver de sentido em cada um dos acontecimentos e dos momentos investigados.

Nessa perspectiva, divido essa retrospectiva em três camadas: uma superficial, com os achados iniciais que compõe o *corpus* de 2019, ao longo de minha observação-participante, da leitura do que as professoras responderam das questões que lhes entreguei para conhecê-las um pouco e da escrita em meu diário de campo; uma segunda camada que trouxe evidências de ideias aceitas e frequentes, já identificadas como *senso comum* e que começaram a proporcionar o mapeamento de cadeias de equivalência, que afetaram e penetraram as envolvidas e a mim, como profissional da Educação; e uma terceira, que me levou a uma análise de conjuntura somada ao expediente da APD, meios de verificar outras possíveis camadas ainda não visíveis, mas que me remeteram a acontecimentos, palco dos acontecimentos, atores envolvidos e relação de forças.

Na primeira camada do refolho, estava claro para mim que tinha como objetivo ver reconhecidas nas falas docentes algum objeto de estudo, que expandisse o que fiz durante o

mestrado, quando analisei os discursos docentes impressos no jornal *Extra Classe*<sup>80</sup>. No doutorado, a ação de pôr em foco os discursos docentes foi atendida através do problema de pesquisa que busquei responder: *De que maneira o cotidiano das professoras contribui para a circulação e aceitação de formações discursivas hegemônicas que operam como senso comum?* Essa problemática permitiu que a pesquisa avançasse, a fim de compreender como o *senso comum* representa uma concepção que segue disseminando-se de forma dominante e operante no social, através da análise dos fragmentos de discursos das professoras envolvidas na pesquisa.

Recupero aqui os objetivos específicos pretendidos, que envolviam a identificação de jogos de linguagem nos discursos das professoras, os quais pude perceber a partir da demarcação do cotidiano em que eram produzidas as falas e que identifiquei como um efeito de superfície, em que os acontecimentos vão e vem no campo de disputa produzido. Somado a esse primeiro objetivo, examinei eventuais deslocamentos de sentido nas falas docentes, ao exemplificar o movimento produzido do particular ao universal. E, de um modo geral, encontrei o fenômeno do *senso comum* a partir das falas das professoras sobre o contexto social e em função de suas posições no contexto da docência.

Na segunda camada do refolho, pude conhecer as diferentes visões sobre o *senso comum*, abandonando o tratamento superficial sobre o termo e podendo identificar nele o meu objeto de pesquisa: as falas e a conjuntura em que foram produzidas. Comecei a me apropriar da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1985) e da APD, o que me levou a reconceitualizar o discurso, antes identificado apenas no âmbito linguístico, devido à minha formação em Letras. Concentrei minha atenção no discurso como social, atravessado pela contingência que o desestrutura, desorganiza e reestrutura incessantemente. Descobri na hegemonia uma ferramenta para identificar o resultado de uma busca constante de demandas, pautada no desequilíbrio das forças entre os atores envolvidos, o que viabilizou pensar a Educação e o meu trabalho docente.

Para explicar a constituição do *senso comum*, elencado primeiramente por Gramsci com a ideia da classe dominante, o grupo hegemônico, inculcando o seu pensamento na classe dominada, expandi o conceito com o termo sendo revisitado de maneira mais sofisticada por Laclau e Mouffe (1985), como o modo de operação de um discurso que, após uma disputa hegemônica, torna-se mais aceito e, portanto, alcança espectros e velocidades de circulação

---

<sup>80</sup> O jornal *Extra Classe* é um periódico mensal produzido pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO – RS). Nessa mídia, há uma coluna chamada “Palavra de Professor”, da qual coletei textos que evidenciassem a presença ou a ausência de reconhecimento social docente de 2006 a 2016.

mais amplos. Pude perceber essa disputa na sociedade brasileira e, mais especificamente, na sociedade sul-riograndense, que também apresenta muitas configurações e, por conseguinte, distintas formações discursivas. Quando os cidadãos veiculam o *sensu comum* em seus discursos, isso ocorre por aumento da aceitação de um significante que vai possibilitar sob ele o alinhamento de diferentes e variadas demandas de referência, evidenciado, neste caso, pela coincidência dos pontos de vista entre as professoras, bem como pela tomada de consciência das envolvidas sobre o que lhes afeta. A demanda pode ser diferente de um interesse individual ou de uma vontade particular, uma vez que se forma a partir da relação entre necessidades, interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas de cada uma das docentes.

Identifiquei as primeiras implicações das relações de poder e da multidisciplinaridade na análise, maneira de ver a fabricação de certa realidade, retomando a ideia de Blikstein (1995). Tive de decidir por algum caminho a seguir no exercício da análise de conjuntura inspirada por Betinho, a fim de explorar as relações entre as professoras e o que elas disseram. Nesse sentido, minha análise foi tributária do aparato que emergiu com os discursos, de como eu fui olhando para a realidade que me era apresentada em cada nova articulação entre os acontecimentos e os atores envolvidos. Isso consolidou ainda mais a ideia de que não existe realidade fora do discurso.

Alcansei a terceira camada dos refolhos, ao perceber que o melhor seria fazer um recorte do *corpus*, tomando como ponto nodal a sentença *o governo não investe em educação*. Os significantes presentes nesse fragmento unem-se por efeito de jogos de linguagem, identificando como se estabelece a hegemonia dentro desse discurso em uma certa conjuntura. Esses significantes, como pontos nodais aqui apontados, serviram como os pontos de conexão, adensamentos capazes de unificar essa formação discursiva, o que me permitiu identificar e observar os deslocamentos de sentido que pretendia examinar, vislumbrando, também, o fenômeno do *sensu comum* a partir das falas das professoras em seu contexto e em função de suas relações no contexto da docência, como havia proposto em meus objetivos específicos.

Após explorar a inconstância da hegemonia que envolveu a conformação de uma variedade de aspectos em torno de diferentes demandas articuladas e representativas aos anseios de cada grupo que se sobressaiu nos exercícios de análise, com as correlações de forças em uma gangorra entre os atores envolvidos, pude observar a lógica da equivalência e da diferença, que caracterizam a operação hegemônica de cada formação discursiva. Cabe recuperar que a primeira subverte a segunda, sem eliminá-la, mas possibilitando uma tensão constitutiva e instável como é a sociedade. Foi possível perceber isso a partir das mudanças elencadas na

LDB, em suas três versões analisadas que pretendiam oferecer os jogos de linguagem e os deslocamentos de sentido comuns nos discursos da lei.

Com a proliferação de pontos de antagonismo encontrados na diversidade dos fragmentos de discurso que entraram em equivalência, tive acesso aos fundos de investimento da Educação brasileira, o Fundef e o Fundeb, os quais configuram-se como políticas de fundos contábeis, os quais não são conhecidos por boa parte dos docentes. Pude conhecer que a implementação desses fundos está pautada em princípios do novo modelo de gestão pública, contendo o foco na racionalização dos recursos, o que acarreta na deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes, bem como condições estruturais precárias das instituições de ensino da rede pública.

A ponta do iceberg já tinha sido identificada, metáfora que utilizo a fim de considerar o efeito de superfície que os significantes produziam quando todas as forças se organizam dentro de um campo de prática como a escola da rede pública. Nesse campo, as professoras se constituíram como sujeitos que indicam o que estava em disputa nas diferentes formações discursivas: o magistério estadual e o governo do Rio Grande do Sul, o governo federal e as leis que foram criadas para o investimento em Educação, o acesso à Educação e a crise sanitária com a pandemia de Covid-19. As análises realizadas permitiram compreender que o referente empírico sempre varia, conforme uma série de aportes multidimensionais que se articulam, conforme as operações político-discursivas que foram ativadas pelas posições dos sujeitos nas diferentes formações sociais em que atuam.

Ao identificar exemplos de articulações entre particular e universal, evidenciei significantes correlatos ou equivalentes em relação aos já citados *governo*, *investe*, *educação*, os quais emergiram em eventuais deslocamentos de sentido, intenção que tinha com o terceiro objetivo específico. Com essa parte da análise, examinei que a universalização e a particularização não podem ser separadas. Isso ocorre, também, com o *sensu comum*, que opera um discurso particular, mas, ao ser aceito por muitos, apresenta uma condição que libera um universal; portanto, com sua abrangência e disseminação, ele demonstra a configuração de interesses hegemônicos de distintos grupos, como das docentes da rede pública estadual.

As professoras envolvidas na pesquisa, como membros da sociedade, apenas exteriorizam em seus discursos os *sensos comuns* cotidianos. Estes se impõem como condição de hegemonia e permitem mostrar o universal que emerge a partir do particular, não como uma característica inerente a este, mas como um horizonte incompleto. Com isso, os significantes em disputa são vazios e, como tais, podem ser preenchidos por significados dentro das

articulações em torno de um sentido que agrupa as formações discursivas e as formações sociais.

Os quatro operadores da Teoria do Discurso trabalhados – a hegemonia, a lógica da equivalência e a lógica da diferença, o antagonismo e as articulações entre particular e universal –, em cruzamento com os três objetivos específicos pretendidos nesta tese possibilitaram a análise da realidade discursivamente construída. Porém, lembrando os óculos sociais cunhados por Blikstein, fiz escolhas que geraram conteúdos com algumas aderências no estrato social e profissional em que também me insiro, da docência; com isso, houve o construto da fabricação de um significado, de uma realidade que escapa, porque encontra-se em constante dinâmica no social.

No conjunto discutido nesta tese, tomando como referência a visão laclauiana, o social é discursivo e produz uma malha de articulações possíveis sobre os acontecimentos em que se tenta apreender a realidade e fixar-lhe uma significação. Essa noção permite entender que as configurações discursivas são contingentes, descentradas, abertas e instáveis. Por isso, mais do que uma pesquisa que tenha servido para o amadurecimento como pesquisadora-docente e autora de um texto que tem como intuito contribuir para a reflexão sobre as falas de professoras da rede pública e a análise de conjuntura em que foram produzidas, importa assumir que os discursos estão carregados de APD.

O discurso docente é social, carrega as demandas que podem ser reveladas a partir das relações de força dos atores envolvidos a partir das formações sociais e evidenciadas pelas formações discursivas que são sempre contingentes, precárias e instáveis. Neste processo, o desvelamento dos refolhos e das entradas pode levar a novas análises de uma totalidade relacional sempre distinta, dependente da conjuntura e de quem pretenda investigar outros significantes que não foram mostrados nesta pesquisa. Abre-se, assim, o caminho para o desenvolvimento de novas articulações através de lutas hegemônicas e da compreensão de outras formações discursivas.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRÉ, Simone. *Professor, o século 21 chegou até você? Todos pela Educação*, São Paulo, 14 nov. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/todos-pela-educa%C3%A7%C3%A3o/professor-o-s%C3%A9culo-21-chegou-at%C3%A9-voc%C3%AA-d7b0b4e136b1>> Acesso em: 14 nov. 2019.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Nossa história**. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>> Acesso em 1 jun 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei 8.026**, de 14 de agosto de 1985, dispõe sobre vantagens do magistério público estadual, institui o décimo terceiro salário, considera de efetivo exercício os dias em que os professores participaram do movimento reivindicatório e dá outras providências. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-8026-1985-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-vantagens-do-magisterio-publico-estadual-institui-o-decimo-terceiro-13-vencimento-considera-de-efetivo-exercicio-os-dias-em-que-os-professores-participaram-do-movimento-reivindicatorio-e-da-outras-providencias>> Acesso em 04 de agosto de 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. *Todos os ex-secretários da educação contribuem para o novo Plano Estadual de Educação*. **Notícias**, 23 out. 2003. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/todos-os-ex-secretarios-da-educacao-contribuem-para-o-novo-plano-estadual-de-educacao>> Acesso em 14 fev. 2021.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BETIM, Felipe. *Amazônia registra em junho o maior número de focos de incêndio dos últimos 13 anos*. **El País**. São Paulo, 1 jul. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/amazonia-registra-em-junho-o-maior-numero-de-focos-de-incendio-dos-ultimos-13-anos.html>> Acesso em 11 jul 2021.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 5.692, de 12 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1971. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 27 abr. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei ordinária 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1971. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 27 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **O que é o plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>> Acesso em 07 mai 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em 15 nov 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n<sup>os</sup> 1/92 a 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n<sup>os</sup> 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11<sup>a</sup> ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei do FUNDEF:** Lei n<sup>o</sup> 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 3<sup>a</sup> ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei do FUNDEB:** Lei n<sup>o</sup> 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 3<sup>a</sup> ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ideb – Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>> Acesso em 13 jun. 2021.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação e Cultura. **O que é o Pisa.** Notícia: INEP/MEC, 3 dez. 2007. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206)> Acesso em 13 jun. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/ FNDE n<sup>o</sup> 42,** de 28 agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013?highlight=WyJlIiwuYSIsIidhIiwuZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwIiwuZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==>> Acesso em 12 de out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 867,** de 23 de março de 2015, que institui o “Programa Escola Sem Partido”. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filena me=PL+2](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filena me=PL+2)> Acesso em 17 jul 2021.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n<sup>o</sup> 44/2016,** que delibera sobre parcerias entre o poder público e empresas privadas para exercer atividades em áreas como ensino, saúde, cultura e preservação ao meio ambiente. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126414>> Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Brasília. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional; e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.874. Lei da Liberdade Econômica**, de 20 de setembro de 2019. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado, altera as Leis nºs 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 11.598, de 3 de dezembro de 2007, 12.682, de 9 de julho de 2012, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 10.522, de 19 de julho de 2002, 8.934, de 18 de novembro 1994, o Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946 e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei Delegada nº 4, de 26 de setembro de 1962, a Lei nº 11.887, de 24 de dezembro de 2008, e dispositivos do Decreto-Lei nº 73, de 21 de novembro de 1966; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/lei/L13874.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13874.htm)> Acesso em 8 ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União. Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 05 de maio de 2020.

BRASIL. **IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *O setor da Tecnologia da Comunicação e da Informação (2003 – 2006)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao/9139-o-setor-de-tecnologia-da-informacao-e-comunicacao-no-brasil.html?=&t=o-que-e>> Acesso em: 12 de out. 2020.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. **Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social**: consideraciones metodológicas en investigación social. Germany: Editorial Académica Española. 2011.

\_\_\_\_\_. *Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas*. **Fermentarian Magazine**, v. 1, n. 12, 2018, p. 14-33.

\_\_\_\_\_. **Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso**. Buenos Aires: Clasco, 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Financiamento da Educação no Brasil*. **Em Aberto**. Brasília: v.18, n.74, p. 11 – 32, dez 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. *Uma agenda para jovens pesquisadores*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 139 – 153.

CPERS. **História das greves estaduais no Rio Grande do Sul**. Disponível em:

<<https://cpers.com.br/historia/>> Acesso em 10 jan 2021.

CUTY, Jerusa Alves. **A Presença e a Ausência de Reconhecimento Social**: os discursos docentes na coluna “Palavra de Professor” (Jornal Extra Classe, SINPRO/RS, 2006 – 2015). Porto Alegre: Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, PUCRS, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972 – 1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1996.

DIAS, Fernando Álvares C. **Desvinculação de Receitas da União, ainda necessária?** Brasília: Senado Federal, out. 2011.

DUNKER, C. (et al.) **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FERNANDES, Cláudio. *Mussolini*. **História do mundo**. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/benito-mussolini.htm>> Acesso em 29 jul 2021.

FERREIRA, M. A. dos S.; OLIVEIRA, Edmilson J. de. *Financiamento da Educação Básica e a Remuneração dos Profissionais do Magistério: aplicação dos recursos do Fundef e do Fundeb na rede pública estadual de ensino do RN (1996 – 2014)*. In: FRANÇA, M.; BARBOSA Jr. W. P. (orgs.). **Políticas e práxis educativas**. Natal: Caule de Papiro/Anpae, 2017, p. 120 – 157.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. Disponível em: <<https://fineduca.org.br/sobre/>> Acesso em 1 jun 2021.

FIOCRUZ. *Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia*. **Fiocruz**, s/d. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>> Acesso em 11 jul 2021.

FLORES. GAVIN, Charles; BELOTTO, Tony; MIKLOS, Paulo; BRITTO, Sérgio. São Paulo: Epiphone. 1989. CD 3min17seg.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Repensar a política.** (Ditos e Escritos VI)/ org. e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** 8ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FRAGA, César. *Desigualdade expõe limites da EaD.* **Jornal Extra Classe.** Porto Alegre: ano 25, n. 244, jun de 2020, p. 08 – 09.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRANÇA, Magna; BARBOSA Jr., W. P. (orgs.) **Políticas e práxis educativas.** Natal: Caule de Papiro/Anpae, 2017.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *A organização da escola e da cultura.* In: **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999, pp. 138 – 141.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 2001.

GOMES, Luís Eduardo. *Após 57 dias, professores estaduais decidem suspender greve.* **Sul21.** 14 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2020/01/apos-56-dias-professores-estaduais-decidem-suspender-greve/>> Acesso em: 02 fev. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 1. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere** (Antologia). Estaleiro Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **A cultura, os subalternos, a cultura**. 2ª ed. (trad. NEVES, Rita Ciotta). Lisboa: Edições Colibri, 2017.

HAN, Byung-Chul. *La emergencia viral y el mundo de mañana*. In AMADEO, P. (Éd.) **Sopa de Wuhan**. Madrid: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, p. 97-112.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *O desafio: Brasil e mundo. A causa*. s/d. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/a-causa.html#no-brasil-e-no-mundo>> Acesso em 22 jul 2021.

JUSBRASIL. Mercado Popular. **O que é pedalada fiscal? Um manual para não economistas**. 2014. Disponível em: <<https://mercadopopular.jusbrasil.com.br/artigos/241550408/o-que-e-pedalada-fiscal-um-manual-para-nao-economistas>> Acesso em 21 ago 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LACLAU, Ernesto. **Política e Ideologia en la Teoría Marxista: capitalismo, fascismo e populismo**. México/ Espanha/ Argentina/ Colômbia: Siglo Veintiuno Editores, 1978.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Trad. de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 1985.

LACLAU, Ernesto; OLIVERA, Guillermo. *El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica*. **DeSignis**, n. 2, pp. 359-365, 2002.

LACLAU, Ernesto. *Ideología y Posmarxismo*. **Anales de la Educación Común**. v. 2, n. 4, 2006, p. 20 – 34.

\_\_\_\_\_. *Inclusão, exclusão e a construção de identidades*. In: AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joanildo A. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise do social**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-38.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e Diferença**. coord./rev. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. (trad. CHIARINI, Ana Maria et all). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MAESTRI, Mário. **Breve História do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora UPF, 2010.  
 MARCHART, Oliver. *Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008, p.9-12.

MARCHART, Oliver. *Introducción. Sobre el fundamento ausente de lo social*. In: MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 13 -24.

MARIANO, Cynara Monteiro. *Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre*. **Revista de Investigações Constitucionais**. Curitiba: vol. 4, n. 1, jan/abr 2017, p. 259-281.

MARQUES, Luciana. *Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação*. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2014, p. 109 - 132.

MARQUES, Luciana R; ANDRADE, Edson F.; AZEVEDO, Janete M. L. *Pesquisa em Política Educacional e Discurso: sugestões analíticas*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE. v. 33, n.1, p. 55 – 71, jan/abr 2017.

MARQUES, Luciana R.; MENDES, J.C.B.; MARANHÃO, F.M.L. *A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional*. **RBPAAE**, v. 35, n.2, p. 351 – 367.

MARQUES, Luciana R.; CABRAL, Carla C. de M.; MARANHÃO, Iágrici L. *PNE, Nova Gestão Pública e Regulação da Educação Básica*. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020, p. 87 – 99.

MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. *As greves dos educadores estaduais no Rio Grande do Sul e o intenso debate na Assembleia Legislativa em 1979*. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal, RN, 22 a 23 de jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ao som das sinetas: do sacerdócio à confiança na luta** – movimentos docentes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (1979 – 1991). São Leopoldo: Tese de doutorado em História. São Leopoldo, UNISINOS, 2017.

MARQUES, Marcelo de Souza. *Status Ontológico da Teoria do Discurso (TD) em Laclau e Mouffe: Diálogos, Perspectivas Teóricas e Conceitos Básicos*. **Dados**, Rio de Janeiro, vol. 63(2), 2020, p. 1 – 33.

MATTOS, Antonio Carlos M. *Uma política salarial justa*. **Revista Administração de Empresas**. FGV: Rio de Janeiro, N° 28 (3), p.23 – 27, set 1988.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Caso Lava Jato**. Página inicial. s/d. Disponível em:< <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato>> Acesso em 16 fev. 2021.

MORAN, José. *Um conceito-chave para a educação, hoje*. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MOREIRA, Maria Ester Lopes. **Diretas Já**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diretas-ja>> Acesso em: 03 fev 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Elaine. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *oflife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. Trad.: SANTOS, Fernando. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOURA, Rayane. *A educação domiciliar, ou homescholling, deve ser liberada no Brasil?* **UOL**, 17 de dez. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/17/conheca-os-pros-e-contra-do-homeschooling-a-educacao-domiciliar-no-brasil.htm>> Acesso em 18 jun 2021.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Lava-jato**. Disponível em:<<http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato>> Acesso em 16 fev. 2021.

NAGIB, Miguel. *Deveres do professor*. **Programa Escola sem Partido**. Disponível em <<http://www.programaescolasempartido.org>> Acesso em 25/08/2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. *A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327 – 1349, out/dez 2013.

OSTERMANN, Ruy Carlos. **Encontros com o professor**. Disponível em: <[http://encontroscomoprofessor.com.br/ruy\\_carlos\\_ostermann.php](http://encontroscomoprofessor.com.br/ruy_carlos_ostermann.php)> Acesso em 11 fev 2021.

PENA, Rodolfo. F. A. **Consenso de Washington**. Brasil Escola. Disponível em:<<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>> Acesso em 16 mai 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Para além do senso comum: aportes para a construção do conhecimento sociológico na Educação Básica*. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de Trabalho: Ensino de Sociologia**. 2009.

PERUFFO, Gabriela do Amaral; SCHIMITT, Lilian Alves; PEREIRA, Marcos Villela. *O artesanato da pesquisa: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à pesquisa em Educação*. In: **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. LA FARE, Mónica (org.). **Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de La Plata, 2020, p. 217 -236.



PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul: a trajetória do parlamento gaúcho**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 1996.

RAIS, Diogo. **O que é “fake news”**. Portal Mackenzi. São Paulo, 13 abr. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/8FukDH/>>. Acesso em 08 jan 2019.

RIBEIRO, Priscila Campos. **Teoria do Discurso para outra Leitura de Currículo**. Disponível em: <[wp.ufpel.edu.br](http://wp.ufpel.edu.br)> Acesso em: 28 out 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições da subalternidade e a educação em Gramsci** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 195 p. ISBN 978-85-7798-234- 9. Available from: doi: 10.7476/9788577982349. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>.

SECRETARIA DE COORDENAÇÃO E PLANEJAMENTO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes de Ação**. Gestão Pedro Simon. RS, set. 1987.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Concurso do magistério estadual**. s/d. Disponível em: <[https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao1](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1)> Acesso em: 28 jul 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação/RS** (PEE/RS). Secretaria da Educação. Porto Alegre/RS, s/d. Disponível em: <[www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br)> Acesso em: 15 fev. 2021.

SINPRO/RS. **Jornal Extra Classe**. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/>> Acesso em 04 de out. 2021.

SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro. *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. **Educación, Lenguaje y Sociedad**. Vol. XI Nº 11. Dez 2014. pp. 163-187.

SOUTHWELL, Myriam. *Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão de cultura*. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2014, pp. 133 – 150.

\_\_\_\_\_. *Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo*. **Revista Fermentario**. Nº 12 (1), pp. 65-82, 2018.

\_\_\_\_\_. *Análisis Político del Discurso y La Investigación Educativa o La Insistencia sobre La Desativación de Determinismos*. In: LA FARE, Mónica (org.). **Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de La Plata, 2020, pp. 79 – 100.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz Análise de Conjuntura**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Paris, 2013. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>> Acesso em 12 de out. 2021.

WITTGENSTEIN, Ludwig J. J. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

\_\_\_\_\_. **Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA DELINEAR O PERFIL DAS PROFESSORAS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Jerusa Alves Cuty  
Orientador: Dr. José Luís Schifino Ferraro

Este questionário faz parte de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida pela pesquisadora no curso de Doutorado em Educação. Tem por objetivo coletar informações que permitam: traçar o perfil dos profissionais em Educação que atuam no Ensino Básico.

Ressalta-se que os participantes não serão identificados nominalmente, tampouco serão fornecidos dados que possam, de alguma forma, constrangê-los.

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Formação:

3.1 Curso de graduação em: \_\_\_\_\_

4 Instituição em que concluiu a graduação: \_\_\_\_\_

4.1 Pós-Graduação:

( ) Especialização

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

4.2 Nos últimos dois anos, você participou de alguma formação (cursos, seminários...), que contribuiu para seu aprimoramento profissional? ( ) Sim ( ) Não

4.2.1 Se sim, qual(is)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Atuação Profissional:

5.1 Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

5.2 Número de escolas em que atua: \_\_\_\_\_

5.3 Carga horária semanal total: \_\_\_\_\_

5.4 Nível de ensino em que atua na(s) escola(s):

( ) Ensino Fundamental – anos iniciais

( ) Ensino Fundamental – anos finais

( ) Ensino Médio

( ) Outro \_\_\_\_\_

**5.5** Quantas horas semanais em média você dedica – fora do horário de trabalho – para realizar afazeres relacionados à escola (planejamento, correção e elaboração de provas, trabalhos, etc.)?

---

**6.** Quais os fatores, segundo suas percepções, atrapalham o ensino no Brasil? Por quê?

---

---

---

---

---

---

**7.** O que se poderia fazer para melhorar?

---

---

---

---

---

---

---

**8.** O que você acha que será a Educação/Escola no futuro?

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Pesquisadora: Jerusa Alves Cuty  
Orientador: Dr. José Luís Schifino Ferraro

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa acerca da influência das notícias no cotidiano escolar, tendo como título: **Jogos de verdade em circulação nos discursos escolares: a fabricação e o deslocamento de sentido**, sob responsabilidade da doutoranda Jerusa Alves Cuty e orientação do Dr. José Luís Schifino Ferraro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Declaro que estou ciente de que as informações prestadas serão analisadas e utilizadas na pesquisa sem qualquer tipo de identificação.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura

## APÊNDICE C – DEPOIMENTOS DURANTE A PANDEMIA (2020 – 2021)

### DEPOIMENTOS TRANSCRITOS EM 2020

#### **Fala de Amarílis**

Oi, Jerusa. Tudo bem? Desculpa a demora em te mandar o áudio falando sobre a quarentena. É que essa semana eu passei meio doente, tava ruim mesmo pra falar.

Bom, tem sido um momento bem difícil, né. Tem muita gente pensando que nós professores estamos de braços cruzados, de pernas pra cima dentro de casa. E não é bem assim, porque desde que se determinou essa quarentena, esse distanciamento social, a gente teve de se reinventar; preparar atividades pra enviar para os alunos ou por *WhatsApp* ou por *Classroom* ou por e-mail, de várias formas. Eu com as minhas turmas, como são crianças, né, a maioria dez, onze anos; alguns ainda com nove, então, o meu contato é com os pais que passam pra eles. Daí quando... é pelo grupo de *WhatsApp* da turma. Então, eu faço a atividade no meu caderno, tiro foto, envio pra eles. E daí, se eles têm dúvida, eles me perguntam. Eu gravo um áudio explicando ou explico de forma escrita mesmo pra que eles possam ir esclarecendo e fazendo as atividades.

Então, as atividades eu enviei pra todos os dias, desde o dia em que iniciou a quarentena, até agora, dia 30 de abril, né... Algumas atividades eles vão me entregar no retorno das aulas, as outras eles vão fazer no próprio caderno mesmo. E daí a gente corrigi no retorno. Ah... A gente não precisa dar matéria nova, então fica muito pesado, porque é só revisão, revisão, sendo que eles recém tinham iniciado o ano letivo. Então, se a gente parar pra pensar, eu estou com o quinto ano, e a gente tá agora, em maio, e eles só tiveram conteúdo de quarto ano. Recém tinha expressão numérica, então, não posso nem avançar nisso. O único conteúdo de quinto ano que eu iniciei com eles foi expressão numérica. Então, fica muito repetitivo e cansativo pra eles. Fora que o interessante do aprendizado é a troca. Então, essa função de ficar só recebendo a matéria, fazendo em casa exercício, exercício, exercício, sem tu ter a troca com o colega, a troca com o professor, eu acho que isso prejudica bastante.

Mas, diante de não ter nada, de não ter aula, eu acho que isso é uma forma razoável, né?! Claro que também tem aquela questão: Ah! Muitos não têm acesso à internet, muitos não têm o que comer em casa e têm de ficar se preocupando com isso. Claro, eu entendo. Ali na escola, principalmente, que tu conhece, a gente tem muitos alunos carentes. Mas os meus alunos todos eles têm acesso à internet. Não são todos que estão no grupo. Esses dias eu tava pensando que eu tenho um aluno esse ano que entrou na escola. Esse não tem ninguém da família no grupo porque a gente enviou um papel pedindo pra eles fazerem um cadastro, passando telefone

da família pra ser colocado no grupo e o dele não retornou. Então, no caso dele, ele só vai ter como receber esse material quando a gente retornar, né?! Infelizmente, tem um ou outro que ficou perdido desse jeito. Mas, no mais, todos eles estão acompanhando, estão recebendo a matéria, tão fazendo as atividades e depois a gente vai vendo como vai se fazer com os outros.

Em relação a nós, professores, além disso, de estar enviando matéria, têm que registrar no aplicativo do governo, aquele em que os professores têm que fazer chamada e coisa. Obviamente, chamada com presença e falta, obviamente que isso não tá acontecendo. Isso vai ficar pra depois. Mas aí a gente tem que registrar diariamente o conteúdo que a gente passou naquele dia de aula, né. Ah... Pela nova determinação do governador, né, agora no meio de maio, começou na segunda-feira e vai até o dia 18, eles estão de férias, em recesso escolar, e após esse período não é pra gente enviar mais nada, porque eles acreditam que a gente vai retornar em 1º de junho. O que eu acho bem difícil, já que a contaminação da Covid- 19, tudo isso vai se estender. E não vai ser resolvido até maio. E então a gente não retorna em junho.

Então, eu acho uma perda de tempo eles ficarem todo esse mês de maio sem receber nada de atividade. Então, eu fiz um acordo com a diretora, né, e passei para os pais e todos eles acharam uma boa eu enviar, ao menos uma vez por semana, eu enviar uma atividade pros alunos. Assim, eles se mantêm um pouco ocupados, sem ficar totalmente ociosos e afastados da escola. Então, uma vez por semana, na segunda-feira, eu vou mandar atividade pra eles. Nessa semana, eu enviei de matemática; na semana que vem eu vou enviar de português. Assim, cada semana, eu vou mandar de uma matéria diferente, pra que eles tenham um pouco de coisas pra fazer e que não fiquem desligados totalmente do mundo escolar.

Além disso, nós, professores, tivemos de fazer nesse tempo dois cursos elaborados pelo governo. Eram curso EaD, na plataforma deles, né, onde a gente entra com o nosso CPF, uma senha, onde a gente faz alguns cursos. Eu já tinha feito outros cursos por ali, mas muitos colegas nunca tinham entrado. Então, pra eles foi pior do que pra mim. Só que o governo instituiu uma data, principalmente, no primeiro curso deu muitos problemas, porque eles não tavam preparados pra quantidade de links, de acessos ao link que teria com todos os professores do estado. Então, deu muita pane no sistema. Trancava, a gente não conseguia fazer. O único horário possível de fazer era de madrugada. Eu me dei o trabalho de ficar de madrugada fazendo o curso pra cumprir o prazo. E muita gente criticou, deu muita briga entre os colegas, entre os professores por causa desse curso. Era um curso chato. Ainda tinha que assistir videoaulas, ler textos, pra depois responder perguntas. Mas eu me salvei. Todo mundo se salvou.

Aí, depois, com a extensão da quarentena pro mês de abril, aí veio o segundo curso, né. Aí esse segundo curso o governo pelo menos ele dividiu um período pra os professores do primeiro ao quinto ano; outro período pra os professores do sexto ao nono; e outro período de realização pra os professores do Ensino Médio. Então, não deu problema de travar o sistema, porque daí teve uma divisão de acessos, né. Só que esse curso foi feito em duas etapas. Na primeira etapa, a gente teve também de assistir vários slides, videoaulas, textos e responder uma questão.

Daí a segunda etapa, ele liberou pra gente já pra o final de abril, a gente tinha de fazer uma colaboração de acordo com a nova BNCC e o referencial gaúcho, onde a gente tinha que colocar pra cada uma das disciplinas que a gente dava aula, em cada ano que a gente dá aula e cada escola, todo o conteúdo trabalhado no ano, separando ele por objetivos e habilidades. Então, isso foi bem complicado, né, porque no momento de transição, de estar tentando se enquadrar a nova BNCC, e a gente está no meio de uma pandemia, a gente mal vai dar conta dos conteúdos que a gente já tinha em mente, tu pensar nos conteúdos novos que tu deveria trabalhar, é uma coisa que a gente faz, mas é irreal.

Aquilo que eu coloquei ali não é nada do que eu vou conseguir trabalhar com a turma esse ano, né?! Quer dizer, vou trabalhar algumas coisas, mas não todas que eu coloquei ali. É inviável. Aquilo ali seria pra um ano normal. Não pra um ano atípico como esse. Então, é uma pena que a gente faz, mas não consiga pôr em prática. E daí a partir de todas as contribuições dos professores, com aquele ano ali, com aquela disciplina, eles vão depois juntar e fazer um oficial. Então, o que eu coloquei ali não é o que o governo vai entender que vai colocar no conteúdo do quinto ano, porque vão colocar as opiniões de todos os professores do quinto ano do estado. Então, é uma coisa muito louca, muito utópica.

É impossível que no quinto ano de uma turma que teve o primeiro, segundo, terceiro, quarto ano de acordo com os conteúdos de uma escola de uma realidade, chegue no quinto ano e queiram que todas as escolas sejam iguais. Não tem isso. Isso tem que começar a partir do ano que vem com o primeiro ano; a partir do outro ano, com o primeiro e segundo. Tem que ser uma coisa que vá aos poucos. Pra quando chegar no quinto ano, dessa turma que entrou no primeiro ano e já tá com esses novos conteúdos, sim, todas as escolas estejam com aquele conteúdo adequado e todos tenham sido pré-requisito pra chegar naquilo. Não de hoje pra amanhã querer chegar com o mesmo conteúdo em todas as escolas, pois eles estão em fases diferentes. Mas o governo não pensa assim, né?! Então, são coisas que a gente faz porque tem de fazer e sabe que não vai funcionar dessa forma.



No mais tem sido bem difícil. A questão de ter de ficar em casa, não poder estar saindo, mas isso cada um reage de um jeito. Tem sido difícil porque eu sou uma pessoa que preciso muito de movimento, eu preciso do contato com os alunos, pra ver como está sendo o trabalho; pra ver se eles estão entendendo. Nada é melhor do que estar no meio deles pra eu ver como é que está sendo a aprendizagem, e o que que tu podes mudar e melhorar para o aprendizado deles. Então, esse método de trabalho pra mim está sendo complicado, mas é uma coisa que a gente vai se adaptando, né?! Eu sou uma pessoa que me adapto muito fácil às mudanças. Já tenho colegas que eu sei que não conseguem. Então, pra essa pessoas fica mais difícil ainda. Então, eu acho que a adaptação tem que fazer parte do ser humano. A gente nunca tinha imaginado passar por uma situação dessas. Então, a gente tem que estar preparado até pra coisas piores.

Eu não sei que mais que eu posso te responder. Tu pode me fazer a pergunta, e eu respondo. No que eu puder te ajudar para o teu trabalho, tu pode ficar tranquila que eu vou respondendo. Certo? Qualquer coisa que tu quiser saber, vai mandando. E, realmente, desculpa a demora em te responder, mas eu tava muito ruim da sinusite e tal. Então, eu tava esperando passar a questão de dor de cabeça e tontura, para conseguir te responder. Certo?

### **Fala de Margarida**

Oi, Jerusa querida, desculpa a demora. Eu vou te passar agora, como está sendo a quarentena. Pra te ser bem sincera, eu estou trabalhando muito mais agora, nessa quarentena que quando eu estava nas duas escolas. São duas escolas de realidades bem diferentes. Eu vou te contar como eu estou atuando em uma e como eu estou atuando na outra.

Logo que a quarentena começou, no XX, que é particular, vou te dar toda a realidade do XX. Nós enviávamos para nossa coordenadora todo o planejamento de toda semana, como a gente faz todos os anos, há anos, desde que eu estou lá, todo final de semana nós temos de enviar o planejamento de cada semana. Caso a gente precise faltar algum dia, está ali já o planejamento daquele dia que nós faltamos, e a pessoa que nos substituirá vai trabalhar aquilo ali que está no planejamento. Então, nas duas primeiras semanas, mais ou menos, nós enviamos o planejamento e esse planejamento foi enviado via e-mail para as famílias, pra que as famílias estivessem com os alunos em casa aquilo que nós estávamos solicitando. Na terceira semana, nós começamos com um vídeo. Esse vídeo foi editado e foi enviado para as famílias. Nesse vídeo, nós cumprimentamos as crianças, dissemos que estávamos com saudades, perguntamos

se elas estavam se cuidando; dissemos que nós estávamos nos cuidando em casa, pois o vírus era muito perigoso. Que era bom que elas ficassem o maior tempo possível em casa. E dissemos que a partir da semana seguinte, que seria a quarta semana, nós apareceríamos mais vezes na casa deles, que eles nos enxergariam mais vezes.

Nessa semana que eu enviei o vídeo, os outros professores, os especializados, também enviaram vídeos; o professor de música, o professor de educação física e a professora de Libras, que é a Linguagem Brasileira de Sinais, essa que eles têm um período por semana.

Na semana seguinte, ou seja, a quarta semana, eu apareci na casa deles com os professores especializados via *Zoom*, o aplicativo *Zoom*. Apareci junto com a X, que é a professora de Libras, dei as boas vindas, o bom dia, nós fizemos a nossa oração de todas as manhãs. Eles lembraram. Nós fizemos a nossa chamadinha. Lá eu tenho a educação infantil, no XX. Fizemos a nossa chamadinha e eles fizeram, até o final dos 30 minutos, aula com a X. Depois apareci novamente na aula do professor de música, fazendo a mesma coisa que eu fiz na aula de Libras e depois na aula de educação física.

Na quinta semana, eu apareci com os três professores novamente e, um dia, eu dei aula sozinha pra eles nestes 30 minutos. O que que eu procuro fazer nestes 30 minutos? Cantar, mostrar figuras bem coloridas, bem alegres. Ah...Me movimentar; contar histórias com entonação diferente de voz; expressões faciais diferentes. Eu imagino que, se me botassem na frente da tela de um computador, eu com 5 anos de idade, o que me chamaria a atenção? É isso que eu procuro fazer dentro do meu planejamento, porque em nenhum momento dessas semanas, nós deixamos de enviar pra nossa supervisora e nós temos o grupo da educação infantil, pelo *WhatsApp*, e esse grupo combina o que vai ser trabalhado naquela semana. Então, eu tenho que trabalhar aquilo ali. Se nós determinamos uma história, se nós determinamos uma música, eu tenho que trabalhar aquilo ali. Só que eu procuro uma maneira de trabalhar que desperte a atenção deles. E eu procuro, inclusive as minhas colegas acharam muito bacana isso, trabalhar sempre com desafios.

Na aula de hoje, eu lanço um desafio pra próxima aula. Na próxima semana, eu quero que vocês me mostrem o que tem dentro da casa de vocês que comece com a letra X. A criança que encontrar mais coisas vai ser a vencedora. Então, eles procuram. Eu pedi que eles procurassem partes do corpo com a letra inicial do corpo deles; quem encontrasse mais partes seria vencedor. Então, eu vi que os pais se empenharam, entraram em *Google*, pesquisaram nomes de artérias, nome de ossos, nomes de coisas pra ter bastante coisa. No outro dia, pedi objetos que comessem com a letra deles. Então, eu me lembro da X que começa com a letra

B. A mãe dela conseguiu banana, conseguiu beterraba, conseguiu bacia, conseguiu boneca, conseguiu Barbie, conseguiu barbante. Então assim, eu tenho visto que as famílias estão se empenhando muito, e eles também, mas são nesses desafios, são mais nos desafios do que propriamente nas aulas dadas. Agora há pouco, eu contei uma história pra eles, que todas nós da educação infantil contamos que é “O livro mágico”, que é a história de um elefante que só dorme se estiver abraçado no livro. E lá no final ele descobre que o que ele sonha, o que ele gosta são das histórias desse livro. Então, eu fiz um desafio com eles agora que, na próxima aula, eles vão ter de me dizer a história que eles mais gostam, o porquê eles mais gostam dessa história e eu vou propor na próxima aula que cada um apresente essa história de uma maneira diferente. Por exemplo, eu gosto dos “Três porquinhos”. Então, eu vou confeccionar as três casinhas, os três porquinhos e o lobo. Eu gosto da “Chapeuzinho vermelho”. Então, eu vou fazer a Chapeuzinho vermelho com massinha de modelar, e a vovó e o lobo. Então, eles vão ter de criar uma coisa só, um cenário, uma coisa só, pra que a gente adivinhe qual é aquela história que eles estão nos apresentando. Então sempre assim com desafios.

Agora mudou. Eu estou dando aula duas vezes por semana pra eles, no período de 30 a 40 minutos no máximo. E eu entro sempre com os professores especializados, porque caso algum professor especializado esteja com problema na internet, ou esteja com algum problema na comunicação com as crianças, quem tem que assumir aquela aula sou eu. Então, eu sempre tenho que ter uma carta na manga e atuo junto com aquele professor. Se der tudo certo com a aula dele, a aula vai ser dele. Se não der tudo certo, eu automaticamente entro e assumo aquele período de aula.

O programa *Zoom*, queridona, ele só aceita, gratuitamente, 40 min. Passou dos 40 min, a escola já teria de pagar. E como a escola não quer fazer isso, nós temos de 30 a 40 minutos pra dar essa aula pra eles. Os maiores, do Fundamental II e do Ensino Médio na escola, eles têm duas plataformas. Uma é a Iônica, que é a FTD, dos livros que a escola adota e a outra é o *Classroom*. Então, eles sim, os maiores têm aula a manhã inteira. Nós, da Educação Infantil, é nesse sistema que eu te falei. Todos os dias, o professor titular entra; no dia das especializadas, elas assumem, e dois dias, nós, professores titulares, assumimos as aulas. E de primeiro até quinto ano, eles têm aulas por período. Cada período dura estes 40 minutos. Então, eles têm, eles ganham um endereço eletrônico, entram, têm aqueles 40 minutos de aula, vai cair a conexão. Eles recebem um outro endereço eletrônico, entram, têm mais 40 minutos de aula e assim por diante. Mas eu sei que o Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, eles não têm a manhã inteira também de aula. Eles têm em torno de duas horas, duas horas e meia, mais ou

menos, de aula por manhã. Os maiores do Fundamental II e do Ensino Médio, sim, têm aula as 4h do período da manhã. O período da tarde também. O meu filho, que estuda em uma escola particular, também tem aula todos os dias das 8 da manhã até o meio-dia, com professores se alternando ali no computador. Eles anotam as matérias, fazem as atividades do livro. Os professores têm todos o quadro branco. Então, estão dando aula on-line.

Agora, vou te contar um pouquinho a minha realidade no colégio do estado, no XX. Já veio da Secretaria de Educação, nós tivemos que participar de dois cursos a distância. Esses cursos nós tivemos que responder várias perguntas, ler vários textos e enviar pelo site da Secretaria de Educação. E aquilo ali está valendo como a nossa presença no quadro do estado. Nós vamos receber certificados por esses cursos.

E como está sendo feito na escola? A X mantém conosco contato diário no grupo da escola e cada professor é encarregado, eu estou te falando agora no CAT, de primeiro a quinto ano. Cada professor é responsável de enviar atividades para os pais via *WhatsApp*. Já de sexto a nono ano, eles têm o *Classroom*. Então, eles têm aulas on-line e eles recebem material por esse site. Por esse aplicativo, desculpe!

Eu mando atividades um dia sim, um dia não. Como é que eu procuro mandar essas atividades, Jerusa, eu mando sempre assim oh!... uma leitura, sempre vai um livro, ou um texto que eles tenham. Eu estou com o segundo ano este ano. Então, sempre vai uma literatura que eu baixo em pdf, vai um texto e, normalmente, vão perguntas sobre essa literatura ou sobre esse texto. É a interpretação, né?! Que cada criança faz sobre esse texto. Palavras misturadas, ah! Desculpa, letras misturadas que eles têm que separar e formar palavras. Ah!... Carta enigmáticas que eles têm que escrever a carta e depois ler o que eles escreveram. E eu tenho feito assim, tenho dois alunos que não estão plenamente alfabetizados. Estão quase, mas não estão plenamente. Então, o que que eu faço? Eu mando atividades distintas. Algumas atividades pra todas as famílias e outras atividades para essas duas famílias. Então, sempre vai uma atividade de interpretação de texto; sempre vai uma atividade de matemática, sendo adição e subtração, com duas unidades... aí fugiu a palavra. Com unidade e dezena. Com dois elementos.

É isso. Beijo grande, querida! O que tu precisar é só pedir que eu te envio com prazer. Tá bom? A última coisa que eu tenho a te dizer é a diferença de casa, escola, e escola, casa. Na escola, eu tenho todo o material a minha disposição, o que eu quero trabalhar com eles está ali, na minha mão. Aqui em casa já é diferente. O papel colorido, o EVA, a cola pra isopor, coisas que a gente tem na escola, como tinta, pincel, que aqui já se restringe muito. Mesmo assim eu tento fazer das tripas coração pra que eles se sintam entusiasmados com a aula, né, pra que eles

gostem. Mas essa diferença é uma diferença muito grande assim. Nessa função, eles estão lá, todos querem falar ao mesmo tempo. Quando a gente tá na aula, eu consigo falar e todos me escutam. Aqui, no computador, agora, todos querem falar ao mesmo tempo. É muito diferente. Ainda bem que tem o mediador que pode desligar o microfone deles e eu posso falar. Beijo grande, lindona! Fica com Deus e um bom fim-de-semana.

### **Fala de Rosa**

Que que eu penso da pandemia. Primeiro lugar, é uma situação na qual nós, enquanto espécie, passamos em outros momentos da nossa história enquanto espécie, no sentido biológico e também enquanto civilização humana, né?! No sentido mais social.

Bom, acho que em primeiro lugar a gente tem que ter essa consciência de que é uma coisa que pode acontecer, como já houveram outras pandemias virais na história e não é nada de diferente, apenas mais uma. E teremos de enfrentar muitas pela frente porque isso faz parte do ciclo natural. Talvez, tenha a ver com desequilíbrio ecológico. Mas, no início do século passado não havia tanta destruição e aconteceu. Outras gripes, Peste Negra e etc. que aconteceram. Aconteceram quando a natureza estava mais intacta; porém, com a nossa intervenção na natureza, acredito que a gente tenha mais probabilidade de enfrentar esse tipo de crise devido às nossas escolhas de vivência, né?! De vivência na natureza.

Contudo, penso que deveríamos também olhar para esse tipo de acontecimento, enquanto sociedade, repensar algumas escolhas que são feitas, prestar atenção e ver por que isso está acontecendo. Não em relação ao surgimento do vírus, mas a questão de como enfrentá-lo, porque, segundo a., seguindo a lógica da ganância humana, da escolha de um sistema neoliberal, onde o Estado mínimo e, pela visão deturpada de políticos corruptos, de empresários capitalistas, financistas, banqueiros, a população geral, no mundo, ela é vista como mão-de-obra, mercadoria que produz a riqueza, mas que não vai usufruí-la. Então, nesse momento a gente está vendo que não só no Brasil, mas em vários lugares do mundo o sistema de saúde está precarizado; ninguém tinha condições de atender uma demanda dessas. Por quê? Investem pouco e fazem uma estimativa do mínimo, em termos de saúde pública, em termos de número de hospitais, de números de leitos, investimento em tecnologia, no Sistema Único de Saúde, pra que ele realmente seja único. Que deveria ser igual pra todos, não deveria ter esses planos de saúde, hospitais particulares... deveria ter um Sistema Único de Saúde pra todo mundo. E bem

equipado, que atenda realmente a população; ou seja, que crie condições pra que todos possam ser atendidos numa crise como essa.

Também vemos a dificuldade de pessoas que não têm documentação, que não têm nada, pra receber algum tipo de auxílio. Pessoas que estão à margem mesmo da urbanização, que vivem nos limites das cidades. Quer dizer, no meio rural ou em barrancas de rios, ou que vivem em cabanas, que não têm luz, que não têm água, que não têm esgoto, que não têm nada. Então, eu acho que essas questões deveriam realmente ser observadas com seriedade pra modificar. Falam tanto em um mundo após pandemia, já estão teorizando, já estão fazendo isso. Pô, o mundo após pandemia seria o povo exigir desses governantes um total investimento em saúde pública, em água e esgoto, em moradia descente; em dar pra quem não tem, sem pedir nada em troca. Construir casas em lugares adequados e não em barrancas de morros e outras tantas coisas que têm acontecido não só aqui, mas na África, na Índia, né?! E é isso.

Eu acho que, se a humanidade for realmente inteligente, vai aproveitar a pandemia a seu favor e vai mudar alguns conceitos. Mas, se continuar na mesma ignorância, se continuar sem conhecimento, se continuar sem educação... Educação de verdade, livre, de qualidade, pública, assim como a saúde livre, de qualidade, pública. Uma imprensa livre, totalmente livre pra poder ser política, pra poder ser investigativa. Enquanto essas coisas não surgirem, não acontecerem, não vai haver realmente uma mudança, pode vir qualquer vírus, pode vir uma guerra atômica, nada vai mudar. Nada muda. Esse sistema da humanidade de pensar o lucro, de pensar em si e não pensar no outro. Então, nós mesmos criamos essas péssimas condições em que vivemos. Então, talvez não exista esperança.

## DEPOIMENTOS TRANSCRITOS EM 2021

### Fala de Amarílis

Oi! Tudo bem? Saudade de ti, da vida normal, da rotina etc. Enfim, eu agora estou só no XX. Estou com todas as horas no XX. Eu trabalho este ano com os alunos remotamente, eles me enxergando duas vezes por semana. Eu tenho um pouco mais de 20h, 30h, uma coisa assim. Não sei bem como é que é. E eu mando atividades pelo *Google Classroom*. Então, a continuidade dessas atividades. Ah!... A regularidade dessas atividades sou eu que decido, se é uma semana ou mais, o prazo pra devolver, ou mais. Geralmente, eu peço dez dias. Então, eu envio, eu anexo o que eu quero trabalhar, indico as páginas do livro e mando pra eles. Eles têm que devolver até a data prevista.

Aí eu consigo corrigir. Eu abro ali no *Google Classroom* e consigo corrigir. Este ano o que ficou muito bom são essas aulas remotas, que eles me enxergam e eu enxergo eles também. Eu corrijo as atividades, eu dou as explicações. Então, são duas vezes por semana. Na verdade, o meu horário seria quatro vezes por semana de manhã na escola, mais duas vezes a aula remota, e os outros dias o meu compromisso é estar no computador. Mas não precisa ser tão forte assim o meu horário, tão rigoroso. Mas eu tenho que estar no computador porque eles podem me mandar algum recado, alguma dúvida, alguma situação e aí eu posso responder.

Este ano está muito melhor com essa história de a gente ver os alunos, da gente conseguir conversar com eles remotamente é ótima. E eu acho que tá muito bom assim graças a Deus! Voltar, eu acho que vai ser muito complicado, porque alguns alunos vão, outros não. Não é porque eles escolhem ir ou não. É porque aquela aula como é que vai ser daqueles alunos que a gente vai dar aula pessoalmente e os outros que vão estar em casa vão ter a mesma aula? Então, isso a gente ainda não sabe. Eles estão fazendo os horários, com, em torno de seis alunos em uma turma de 20 são aqueles que gostariam de ir participar das aulas presenciais. Então, os horários vão ser específicos, talvez unindo turmas e séries. Porque na minha escola, o Uruguai, tem duas turmas por série. Só tem Ensino Fundamental. Eu trabalho com todas as turmas.

Lá na nossa escola está mais organizado, porque a gente aprendeu a fazer, a gurizada entendeu que é realmente aula e coisa e tal. Isso a parte do Fundamental II. O Fundamental I ainda tem gente que não acessa o *Classroom*, só pelo *WhatsApp*. A grande maioria pelo *WhatsApp*. Tem professor que ainda tá indo entregar tarefa lá na frente da escola. Eu acho que teoricamente, que realmente está mais organizado.

Mas nas escolas de periferia continua a mesma coisa: aluno sem acesso, sem ter como fazer. Muitos professores sem ter internet. Esse ano o governo entregou os tais de *Cromebooks*, *Cromebook*, que é um computador que é maior que o Net, menor que o Note. E, enfim, não faz muita coisa. Ele é restrito ao *Classroom*, restrito às coisas, a e-mail, e só. Não tem um grande acesso à internet. E a internet do governo pouco ou nada ajuda. Ela é complicada de acessar. Ah! O pessoal não sabe acessar.

E tu sabe muito bem que tem muita família aí que os alunos do segundo ano do Fundamental I eles estão mais “escolados” do que a própria família que é analfabeta. Então, fica difícil o acesso deles. Mas no Fundamental II já está mais organizado pra o meu ver são poucos alunos que não estão conseguindo entrar.

Acho que eu não vou fazer avaliação. Acho que o governo não tá exigindo avaliação. Eu tô avaliando todas as tarefas, que são atividades, que eu considero que a gente coloque o nome de material, né?! E, quando os alunos entregam todos os materiais nos prazos, eu olho, avalio se está tudo ok no prazo e bem feito, né?! Aí eles têm a nota integral.

Querida, eu espero ter ajudado. Beijo!

### **Fala de Margarida**

Querida, te peço assim mil desculpas pela demora em responder o teu áudio. Realmente, nós, professores, estamos novamente, assim como em 2020, trabalhando o triplo do que a gente trabalhava normalmente.

Como é que eu estou fazendo com os alunos do estado. Ah! Nós começamos primeiro por vídeos, porque eu tive de vir com eles desde o começo. Porque são alunos de segundo ano, que não vieram alfabetizados do primeiro. Então, qual é o meu objetivo? Alfabetizar eles. Então, comecei lá do início. Primeiro nós trabalhamos as linhas retas e curvas. Eu fui mostrando pra eles em um vídeo, um vídeo que eu fiz, né! Eu falando com eles. Que até se tu quiser esses vídeos, eu tenho todos, tá?! Eu mostrei no vídeo que tanto as letras quanto os números nós escrevemos com linhas retas e com linhas curvas. Então, nós trabalhamos. Eu mandei também um videozinho pelo grupo do *WhatsApp*, porque a X fez isso: cada turma lá da escola, inclusive os grandes, tem um grupo do *WhatsApp*, onde estou eu, que sou a professor titular, a X que é a diretora; a X, pelo SOE; e a professora XX, que entende tudo de tecnologia. Caso os pais não consigam acessar alguma coisa, eles podem chamar a professora XX, que ela dá a assessoria pra eles.



Então, eu passei a enviar um vídeo por dia pra eles. Eu me filmava, dava oi pra eles, fazia aquela festa toda, como se nós estivéssemos em sala de aula. E nesses vídeos eu dizia como era a atividade, como seria a atividade que eles teriam de fazer. Aí primeiro nós fomos pras linhas retas e linhas curvas. Depois nós fomos pra letra inicial do nome de cada um. Depois nós fomos pro nome propriamente dito de cada um. E, agora, nós estamos nas vogais. Sempre procurando assim, oh!, fazer técnicas diferentes, com materiais que eles tinham em casa. Então, ao invés do papel crepom, eu dei a sugestão de eles fazerem as bolinhas pra trabalhar a psicomotricidade, a motricidade fina, deles fazerem bolinha com papel higiênico, que é a mesma coisa que se eles estivessem fazendo bolinha com papel crepom. Ah!... Tinta eu usei bastante, diluída em água, ou a tinta em si mesmo. Muito rasgar papel com a mão, não cortar com a tesoura. Mas também muito corte com a tesoura eu tenho trabalhado com eles.

Trabalhei a técnica aquela que eles escrevem na folha branca com a vela. Primeiro foi a inicial do nome, depois foi o nome deles e aí eles tinham que passar tinta diluída em água por cima, que aí aparecia a letra, né?! Então, adoraram fazer essas atividades. Fiz todas. E, desde a semana passada, nós estamos segundas, quartas e sextas fazendo aula online pelo *Google Sala de Aula*. Eu mando o *link* no grupo da turma, e eles entram pra assistir aula todos os dias. Eu tô bem faceira, porque no ano passado eu dava aula pra uma, duas crianças no máximo, e esse ano estão entrando. Tenho dez alunos. Estão entrando uns sete, todas, em todas as aulas. Então, estou bem contente com a participação das crianças e o envolvimento deles.

Pra que essa aula online não seja maçante, por exemplo, a gente tá trabalhando as vogais agora, então, eu procuro um vídeo, bem animado, no *Youtube*, sobre as vogais e mostro pra eles, compartilho tela, e mostro pra eles os vídeos. Eles estão amando os vídeos. Inclusive, ontem, eu apresentei um vídeo que era aquela *Lady Bug*, que agora é famosa na televisão. É um desenho que as crianças gostam, que era ela que mostrava as vogais. Só que ela interagia com eles, porque ela dizia: “Agora, vocês que dizem: qual é essa vogá?” Aí eles falavam, bem alto. “E essa, será que vocês sabem?” Aí eles falavam bem alto também. E mostrei ontem também daquele mundo Bitá, um vídeo dos números de 1 a 10, porque eles ainda se confundem muito. Esta turma, com o 6 e o 9. Aí mostrei o vídeo, e o Bitá também perguntava pra eles: “Aonde que tem cinco frutas?” E ele mostrava vários conjuntos assim, né, de frutas. Aí eles diziam: “Ah! É onde tava as bananas”. Aí depois ele perguntava: “Onde tem seis triângulos?” Aí eles diziam: “Ah” É ali”. Então, eles iam interagindo com o vídeo e depois nós fizemos uma atividade também com os números.

Como eu estou avaliando eles? Eu fiz uma planilha com o nome de todos os alunos, com todas as atividades que eu peço pra eles. Então, por exemplo, eu pedi até agora onze atividades. A X me entregou sete, faltam quatro ainda. Aí eu entro em contato pelo particular com aquela família e digo: “Olha, a X não me entregou ainda quatro atividades, essa, essa, essa e essa”. E aí os pais me mandam pelo privado as atividades que a criança não enviou ainda.

É claro que nós temos aqueles casos que não fazem nenhuma, né. E eu peço, peço, peço pelo *WhatsApp* e igual eles não enviam. Aí a gente pede pra X ir atrás dessas famílias e dizer que ela vai acionar o Conselho Tutelar, caso a criança não participe das aulas.

Pra minha grande alegria, essa turma participa bastante, eu falei isso pra ti no início, né?! São poucos os que não participam, mas eles têm participado, e eu tenho dois autistas, mas autistas, autistas mesmo, não são aqueles com autismo leve. A X até participa das aulas, mas o X não participa. E o X já está alfabetizado e fazendo contas de matemática com retorno e com transporte de adição e subtração. Então, pro X, eu entro no *Google Sala de Aula* e eu mando as atividades dele separadas das dos outros. Nós temos esta opção. Os outros não veem as atividades que eu tenho enviado pra ele, mas ele pode ver as atividades que eu envio pra todos, porque ali está todos, né?! No caso, as atividades dele só têm que é pro nome dele, e aí vão direto pra ele. Aí pra esse menino eu estou dando atividades de interpretação de texto, já. E já estou dando atividades com contas de adição e subtração com retorno e transporte. E, aos poucos, eu conversei com a mãe dele, eu vou começar com ele o masculino e feminino, singular e plural, aumentativo e diminutivo, que são matérias do 2º ano realmente, né?! Eu não deveria estar alfabetizando eles, mas estou. Então, pra esse menino, as atividades estão sendo diferenciadas. E a mãe disse que ele não consegue ficar mais que um minuto na frente do computador em uma aula online.

Pra minha surpresa, a X fez uma enquete com os pais de quem mandaria as crianças pra escola. Eu achei, bah!, as mães devem estar loucas pra se livrar dos filhos, vão mandar todo mundo de uma vez, porque as nossas salas de aula, o dia que tu puder ir lá na escola pra ver, elas estão com as limitações, com o distanciamento certo entre as classes, e aí ah!...em torno de cada classe colocaram uma fita pra eles saberem que é ali que eles têm de ficar. Quando eles querem chamar a professora eles têm que levantar a mãozinha pra professor ir até eles. Na porta de cada sala tem um totem com álcool em gel. A X disponibilizou álcool líquido 70 pra todas as turmas. Então, a gente pode dar uma borrifada nas classes assim e pedir pra eles mesmos passarem um paninho, né, no final de cada turno, no caso. Lá nós só temos o turno da tarde, mas pra já estar higienizado a sala pro dia seguinte, né?!

E dos dez da minha turma, apenas três falaram que vão voltar. Duas mães da minha turma são enfermeiras e elas disseram que tão vendo ainda o caos que está nos hospitais e que elas não se sentem seguras de mandar os filhos. Outras três disseram que as crianças têm problema de asma, bronquite e que elas acham muito perigoso mandar. Então, assim oh... a maioria tem me dito: “X, a gente tem certeza de que esse governador só mudou a bandeira por conta das escolas abrirem. Ele não... Que nós ainda não estamos em bandeira vermelha. Nós estamos ainda em bandeira preta, e ele mudou a cor por conveniência política. Eu fico bem contente que esses pais tenham essa noção. Pena que na hora que vão votar não votam certo, né?! Mas tudo bem. E, então, dos meus dez, só três voltariam; os outros não voltariam. Isso me deixou feliz, porque no XX eu voltei ontem.

Eu comecei a trabalhar, é uma escola particular e todos os pais mandaram as crianças. Claro que, por ser uma escola particular, foi enviado um vídeo pros pais, da diretora, andando dentro da escola e mostrando que nós temos todos os protocolos de segurança. No XX, nós temos quatro portões. Então, tem o portão aonde entra a Educação Infantil, o portão por onde entra o Fundamental I, o portão por onde entra o Fundamental II e o portão por onde entra o Ensino Médio. E aí com cones e correntes plásticas, a criança só pode andar por dentro daquele espaço delimitado. Têm flechas no chão apontando a direção que tu deve seguir, né?! Pai nenhum, nem da Educação Infantil entra dentro da escola. Somente os professores, monitores e as crianças e mesmo assim, todos os dias quando a gente entra, eles verificam a nossa temperatura. Todas as salas sempre muito arejadas. As salas do XX, graças a deus, têm uns janelões enormes mesmo. E aí todas as janelas abertas, não entra outra pessoa que não sejam os professores. É pedido pra que não fique mais de três pessoas na sala dos professores. Eu, inclusive, tenho feito o meu intervalo na minha própria sala de aula. Na hora que eles lancham, uma monitora fica ali atendendo eles, e eu vou fazer o meu lanche e tudo, mas dentro da própria sala de aula. Eu não tenho o costume de sair dali quase.

Eu só fico chateada, Jerusa, com o seguinte: que desde 2020, eu percebo que o abismo entre os que podem pagar e os que não podem só aumenta. Porque a qualidade de ensino que tem as crianças de uma escola particular e de uma escola ah... pública é completamente diferente. O ano passado, por exemplo, no XX, eu tenho a Educação Infantil lá, o Pré-B. O ano que vem eles já vão pro primeiro ano. Eu praticamente alfabetizo ali no Pré-B. O ano passado nós tínhamos duas horas, todos os dias, de segunda a sexta, de aula com eles. E todos participavam. Não faltava nenhum. E, se aquele um fosse faltar, justificava o porquê um dia antes: “Olha, profe, amanhã, eu vou ter médico, eu vou ter dentista, minha mãe não vai poder

entrar comigo, porque ela vai tá trabalhando”. Sei lá, eles sempre justificavam, coisa que os do estado não fazem, né, jamais. Então, eu percebo assim esse abismo muito grande.

Eu sou uma pessoa que não estou sendo vista com bons olhos pelos meus colegas na escola do estado. A X disse que é pra eu não dar bola, que é pra eu seguir o meu coração, porque nenhum colega meu, nenhum escuta isso do CAT. Nenhum está dando aula online. Só quem tem dado aula online são os professores do área, naquele horário que seria deles. No caso, né, por exemplo, segunda-feira, eles teriam matemática, português, ciências, história, geografia. Então, por exemplo, a professora de matemática entra no horário que ela deveria entrar pelo *Google Sala de Aula*, a de Ciências entra na hora que ela deveria entrar, o de Geografia entra na hora que ele deveria entrar e assim vai. Área, não é CAT. CAT somente eu estou dando aula online.

Então, as minhas colegas ficam dizendo que eu sou Caxias, que eu sou puxa-saca da direção. Capaz, a X nem me pediu pra que eu desse aula online. Tanto é que a X tava adorando os vídeos que eu tava colocando todos os dias pras crianças. Como ela tá no grupo, ela via esses vídeos, né?! Então, ela ficava encantada assim com os vídeos. Assim, ela dizia: “X, ninguém tá dando aula como tu”. Isso quando eu estava nos vídeos. E agora, no caso, eu já estou no *Google Sala de Aula* e eu estou inclusive, ensinando a escrever no caderno. Nem isso eles aprenderam no ano passado, em 2020. Então, eu tô mostrando, claro que eu faço, eu pego uma folha de ofício, faço as linhas mais largas, nessa folha de ofício, aí eu mostro pra eles, né?! Aí eu digo o que que tem de escrever: dia primeiro de maio. Aí eles escrevem. Aí eu digo: “A linha debaixo agora a gente pinta”, pra não ficar tudo grudado. Aí depois a gente escreve: “Boa tarde”. Pinta a linha debaixo. Aí depois a gente escreve: “Hoje é sábado”. Pinta a linha de baixo. E, por fim, a gente escreve o que a gente vai aprender naquela tarde: números e vogais. E aí eles pintam de novo a linha debaixo.

No dia seguinte, que nós temos aula, eles já sabem que precisam começar a escrever embaixo da última linha que eles pintaram. Então, isso nós estamos trabalhando também. O uso do caderno. Eu seria a favor de eles usarem um bloco de desenho e, aos poucos, a gente ir diminuindo a letra. Isso é o que eu fazia quando eu tinha primeiro ano lá no XX. Eles só iam pro caderno de linha lá por junho, julho, mais ou menos. Mas como eu sei que eles não têm recursos financeiros e já compraram o caderno com linha, eu tô trabalhando com eles no caderno com linha, que é o que eles têm. É claro que a X, que é a autista que eu te falei, que acompanha a nossa turma, ela utiliza três linhas assim, por exemplo, pra escrever o que os outros escrevem em uma. Mas, não tem problema, o importante é que ela tá participando, que

ela tá compreendendo e que ela está fazendo a atividade. Pra mim, isso é o que realmente importa.

Só que assim, oh, a SEC tá nos pedindo sondagem, como é que essas crianças chegaram pra nós, de 2020 pra 2021, e essa sondagem é uma planilha de quase quatro folhas. A SEC exige que esteja em dia a chamada online, que é onde nós colocamos a presença do aluno, e é onde nós colocamos o conteúdo dado naquele dia. Eles estão nos ameaçando dizendo assim: “Ah! Se eu entrar no Escola RS da X e não estiver registrada a presença ou a falta, nós temos direito de dar falta pra ela naquele dia, mesmo ela tendo dado aula”. Nós, então, a gente tá tendo esse cuidado de fazer a chamada online todos os dias, que é pra não correr o risco da Secretaria da Educação nos dar falta e a gente ficar sem receber por aquele dia, né?! É a mesma coisa que faziam com o livro ponto. Tu deves saber disso, quando a gente tava no presencial e a gente não assinava o livro, às vezes, duas, três, quatro vezes. Uma vez aconteceu isso comigo, numa outra escola, não no XX. Quando eu trabalhava no XX. Eu fiquei quatro dias sem assinar o livro ponto. E aí a Secretaria de Educação bateu lá e riscou com caneta vermelha aqueles quatro dias, que eu tinha trabalhado e, quando chegou o fim do mês, eu não recebi por aqueles quatro dias. Então, a gente corre esse risco, né, fazer o que?!

Mas a cada semana a X posta um link, ou é de uma aula, ou é de informações da Secretaria de Educação, ou aí nós temos que ver aquele vídeo, assistir, e em todos os vídeos, no final, tu precisa colocar a tua opinião, o teu nome completo e o teu ID, que é a nossa identidade funcional no estado. E, então, a gente acaba sendo obrigada, porque se tu não coloca o teu ID, o teu nome e a tua opinião, também tu pode ser descontado. Então, eu vejo assim, oh, que desde o ano passado, estas questões burocráticas o estado está nos exigindo muito mais do que a escola particular, muito! Muito mais! A escola particular, ao contrário, enquanto nós estávamos trabalhando online, a supervisora dizia: “Eu sei que vocês estão trabalhando o dobro”. Então, a gente vai tentar facilitar a vida de vocês. Então, burocraticamente nós tivemos bem menos do que na escola do estado. E este ano já começou assim, com muito trabalho burocrático da escola do estado.

Terça-feira, agora, dia 4, nós vamos ter uma reunião online e, a partir dessa reunião online, nós vamos decidir se voltaremos ou não voltaremos, porque vários professores que têm acima de 60 anos, tá já foram vacinados, mas têm muitos que têm asma e bronquite. Têm outros que têm hipertensão, têm outros que têm diabetes, têm outros que têm problemas renais. Então, a X viu a sim, oh, que se a gente resolver voltar no presencial, tem muito professor que não vai voltar e todos dizendo a mesma coisa: “A gente só volta depois da vacina, só volta depois da

vacina”. Então, como o Instituto de Educação e outras 40 escolas, eu vou te mandar a lista agora, decidiram até a vacinação dos professores, a X quer decidir se a gente vai voltar ou se a gente vai aderir a essas escolas que já decidiram não voltar.

Escolas que não têm data para o retorno:

- 1.Evarista Flores da Cunha
- 2.Emílio Massot
- 3.Anne Frank
- 4.Paulina Moresco
- 5.Dom Diogo de souza
- 6.Nações Unidas
- 7.BOG
- 8.Paula Soares
- 9.Visconde do Rio Grande
- 10.Ferreira de Abreu
- 11.Gabriela Mistral
- 12.Itália
- 13.Lucia de Abreu
- 14.Lídia Moschetti
- 15.Carlos Rodrigues
- 16.Ministro Poty Medeiros
- 17.Carlos Barbosa Gonçalves
- 18.Oscar Tollens
- 19.Helena Litwin Schneider
- 20.Dr. Victor de Britto
- 21.Desidério Torquato Finamor
- 22.Alcides Cunha
- Araújo Viana
- 23.Visconde de Pelotas
- 24.Camila Furtado Alves
- 25.Rodolfo Ahrons
- 26.Emílio Kemp
- 27.Jardim Vila Nova
- 28.Dr. Martins Costa Jr

- 29.Colégio Elpídio Ferreira Paes
- 30.Medianeira
- 31.Dona Luiza F. V. Aranha.
- 32.EEEF Vera Cruz
- 33.Dr. Gustavo Armbrust
- 34.Madre Maria Selima
35. Poncho Verde
36. Caldas Júnior
37. Santa Rosa
38. Cidade Jardim
39. Almirante Bacelar
40. Julio Grau
41. Alberto Torres
- 42.Dr.José Loureiro da Silva
43. Colégio Protásio Alves
44. Coronel Aparicio Borges
45. Dr. José Carlos Ferreira
46. Otávio Rocha
47. Prof. Aurora Peixoto de Azevedo

Se tu quiser que eu te inclua no nosso grupo de *WhatsApp* da turma 21, se tu quiser ver todos os vídeos que eu mandei pra eles até agora, se tu quiser participar das aulas online, eu te mando o link, tá. O que tu quiser, eu me coloco a tua inteira disposição, minha flor. Beijo grande! Fica com Deus e te cuida!

### **Fala de Rosa**

Olá, como estás?

Penso que estamos sofrendo um período bem difícil, mais precisamente de exceção. Desde 2014, nossa nação tem sofrido ataques violentos do imperialismo norte-americano que, desde sempre, agiu para dominar a todos, assim como a Inglaterra, origem de seus habitantes colonizadores. A soberba do ser humano não tem limites.

Assim, após o golpe e a mentira armada para poder ter um candidato e impedi-lo de concorrer ao cargo de comando de nossa nação, acabamos com um bandido fascista no poder.

A partir daí, o que está acontecendo com a Educação é decorrência de todo um caos político e social que foi instaurado de propósito.

Se medidas corretas fossem tomadas em nosso país em relação à pandemia, tudo seria diferente, inclusive na Educação.

O primeiro *lockdown* foi feito em um momento errado. Os preços deveriam ter sido congelados por tempo indeterminado, assim como deveria ser congelada a Educação. Vida em primeiro lugar; aprendizagem se resgata a qualquer tempo.

A educação básica deveria ter parado totalmente e, através da observação do processo pandêmico, com a crise se estendendo, não dar prosseguimento e encerramento do ano letivo. Quando retornasse à vida normal, a educação deveria retomar exatamente de onde parou.

Os alunos da educação básica, ao não ter atendimento presencial, não interagir com outros e sem oportunidades iguais para todos, recomençaria do ponto de onde pararam, ou seja, março de 2020.

Até poderia ter tido atendimento online, aulas remotas etc, para que os alunos não esquecessem o que aprenderam, não aprovar sem terem a oportunidade justas de aprendizagem. Uma geração foi comprometida.

Porém, não houve liderança, competência, comprometimento, conhecimento e bom senso do Ministério da Educação. Assim como acontece na Presidência, se instrumentalizou as instituições sob a tirania ideológica do genocídio em diversas áreas da sociedade.

Espero que tenha ajudado. Abraços!





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [proacad@pucrs.br](mailto:proacad@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/proacad](http://www.pucrs.br/proacad)