

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

JOSÉ EDSON FERREIRA LIMA

**“COMPARTILHE SEUS CONHECIMENTOS, VIVA DA SUA PAIXÃO E TORNE-SE
INDEPENDENTE”: UBERIZAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O
TRABALHO DOCENTE NA PLATAFORMA “SUPERPROF”**

MACEIÓ-AL

2024

JOSÉ EDSON FERREIRA LIMA

**“COMPARTILHE SEUS CONHECIMENTOS, VIVA DA SUA PAIXÃO E TORNE-SE
INDEPENDENTE”: UBERIZAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O
TRABALHO DOCENTE NA PLATAFORMA “SUPERPROF”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para Defesa do Doutorado em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

MACEIÓ-AL

2024

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

L732c Lima, José Edson Ferreira
“Compartilhe seus conhecimentos, viva da sua paixão e torne-se independente”:
uberização e efeitos de sentido sobre o trabalho docente na plataforma “Superprof”/
José Edson Ferreira Lima. – Maceió, 2024.
123 f.: il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura.
Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 117-123

1. Análise do discurso 2. Análise crítica do discurso 3. Memória discursiva 4.
Uberização do trabalho 5. Trabalho docente 6. Superprof I. Cavalcante, Maria do
Socorro Aguiar de Oliveira II. Título.

CDU 81'1

Aos meus filhos Nayara e Gabriel, carinho e alegria dos meus dias.

À minha esposa Danielle, encantamento e cumplicidade diários.
Aos meus pais Salete e Dielson (*in memoriam*), amor incondicional, inspiração e saudade pungente.

Aos meus avós *in memoriam* Terezinha e Antônio, carinho, companhia e referência, despedidas recentes que o curso da vida me trouxe e que se mantêm vivas em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor do universo e da minha vida, a quem devo tudo o que sou e o que tenho.

À minha esposa Danielle pela paciência, amor e companheirismo diários ao longo desta jornada intensa e desafiadora.

Aos meus familiares, em especial minha mãe Salete e meus irmãos Gilvânia, Silvânio e Janicleide, por toda torcida e incentivo.

À professora Socorro Aguiar, por não me permitir desistir desse trajeto e de mim mesmo; por sua orientação sábia e compreensiva que me direcionou a acreditar nas possibilidades da minha pesquisa e na continuidade dos meus sonhos acadêmicos.

Aos meus companheiros de trabalho técnico da Universidade Federal de Alagoas, Rodolfo e Márgara, pela convivência alegre e encorajadora.

Aos demais colegas da Pró-Reitoria de Gestão Institucional e da Reitoria da Ufal, na pessoa do Reitor Josealdo Tonholo e da Vice-Reitora Eliane Cavalcanti, por toda a compreensão e estímulo durante esses últimos anos desafiadores de conciliação entre atividades de trabalho e de estudo.

Aos/Às meus/minhas professores/as no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Fale/Ufal) pelos momentos únicos de aprendizado e discussão fecundos que me permitiram aprofundar minha compreensão da Linguística e meu apreço pela Análise do Discurso, apaixonante “disciplina de entremeio” pela qual tenho transitado.

Aos membros da banca examinadora pelas cuidadosas e inestimáveis contribuições a este trabalho, as quais me permitiram ampliar reflexões, bem como aprimorar o percurso e a exposição da pesquisa.

Por fim, aos meus filhos, que, mesmo sem usar palavras, foram meu permanente impulso para não desistir, quando pareciam se esgotar as forças e para sonhar mais além e sempre adiante por mim, por eles e por um mundo melhor e de relações mais justas e fraternas.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo. [...] Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismo.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover reflexões a respeito das (re)significações do trabalho docente como reflexo das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista com seus mais recentes avanços tecnológicos, os quais trouxeram ao mundo do trabalho novas formas flexíveis de acumulação. Esse novo contexto de exploração do trabalho, materializa-se, de modo especial, nos aplicativos e plataformas de intermediação de serviços e suas nuances. Por conseguinte, com a expansão dessa nova forma de trabalho uberizado a diversas áreas e atividades humanas e, mais recentemente, à educação, questionamos sobre como se dá a inserção/subsunção da rede de sentidos da docência constituídos ao longo da história a essa nova conjuntura de trabalho precarizado, como se caracteriza a relação professor-aluno neste ambiente. Nesse intuito, trazemos à consideração os dizeres do portal de contratação de professores “Superprof”, incluindo alguns perfis de professores/as e outras sequências discursivas de conteúdo da plataforma. Para promoção dessa análise e discussão, utilizamos como base teórico-metodológica a Análise do Discurso (AD) proposta inicialmente por Michel Pêcheux na França e trazida ao Brasil especialmente por Eni Orlandi. Além disso, compõem também o quadro teórico deste trabalho os escritos de Lukács (2013), com suas reflexões a respeito da Ontologia Marxiana. Essa perspectiva possibilita a percepção das contradições e embates histórico-ideológicos que determinam os efeitos de sentido sustentadores das materialidades. Assim, a partir dos dispositivos teórico-analíticos da AD e da Ontologia de Marx e Lukács, constatamos nos dizeres da plataforma “Superprof” o processo de “uberização” do trabalho docente, bem como a resignificação de sentidos na própria percepção do que é “ser professor”, resultantes da subsunção aprofundada da educação à lógica do mercado e do trabalho docente às formas flexíveis de trabalho e de cooptação da subjetividade. Constatamos também como se constitui a aparição de sentidos da docência já cristalizados na memória discursiva e a utilização argumentativa de dizeres associados a diferentes formações discursivas.

Palavras-chave: Análise do Discurso; memória discursiva; Superprof; trabalho docente; uberização.

ABSTRACT

This work aims to promote reflections on the (re)significations of teaching work as a reflection of the changes that have occurred in the capitalist mode of production with its most recent technological advances, which have brought new “flexible forms” of accumulation to the world of work. This new context of labor exploitation materializes, in particular, in service intermediation applications and platforms and their nuances. Therefore, with the expansion of this new form of Uberized work to various areas and human activities and, more recently, to education, we question how the network of meanings of teaching constituted throughout history is inserted/subsumed into this new situation. of precarious work, as the teacher-student relationship is characterized in this environment. To this end, we bring into consideration the words of the teacher hiring portal “Superprof”, including some teacher profiles and other discursive sequences of content on the platform. To promote this analysis and discussion, we used Discourse Analysis (DA) as a theoretical-methodological basis, initially proposed by Michel Pêcheux in France and brought to Brazil especially by Eni Orlandi. Furthermore, the theoretical framework of this work also includes the writings of Lukács (2013), with his reflections on Marxian Ontology. This perspective makes it possible to perceive the contradictions and historical-ideological clashes that determine the effects of meaning that sustain materialities. Thus, based on the theoretical-analytical devices of AD and the Ontology of Marx and Lukács, we see in the words of the “Superprof” platform the process of “uberization” of teaching work, as well as the resignification of meanings in the very perception of what is “being a teacher”, resulting from the in-depth subsumption of education to the logic of the market and of teaching work to flexible forms of work and the co-optation of subjectivity. We also observed how the appearance of meanings of teaching already crystallized in discursive memory and the argumentative use of sayings associated with different discursive formations are constituted.

Keywords: Discourse Analysis; discursive memory; Superprof; teaching work; uberization.

RESUMEN

Este trabajo pretende promover reflexiones sobre las (re)significaciones del trabajo docente como reflejo de los cambios ocurridos en el modo de producción capitalista con sus más recientes avances tecnológicos, que han traído al mundo nuevas “formas flexibles” de acumulación de trabajo. Este nuevo contexto de explotación laboral se materializa, en particular, en las aplicaciones y plataformas de intermediación de servicios y sus matices. Por lo tanto, con la expansión de esta nueva forma de trabajo uberizado a diversos ámbitos y actividades humanas y, más recientemente, a la educación, nos preguntamos cómo la red de significados de la enseñanza constituida a lo largo de la historia se inserta/subsume en esta nueva situación de trabajo precario, como se caracteriza la relación profesor-alumno en este entorno. Para ello, tomamos en consideración las palabras del portal de contratación docente “Superprof”, incluyendo algunos perfiles de docentes y otras secuencias discursivas de contenidos en la plataforma. Para promover este análisis y discusión, utilizamos como base teórico-metodológica el Análisis del Discurso (AD), propuesto inicialmente por Michel Pêcheux en Francia y traído a Brasil especialmente por Eni Orlandi. Además, el marco teórico de este trabajo también incluye los escritos de Lukács (2013), con sus reflexiones sobre la ontología marxista. Esta perspectiva permite percibir las contradicciones y choques histórico-ideológicos que determinan los efectos de significado que sustentan las materialidades. Así, a partir de los dispositivos teórico-analíticos de AD y de la Ontología de Marx y Lukács, vemos en palabras de la plataforma “Superprof” el proceso de “uberización” del trabajo docente, así como la resignificación de significados en el mismo percepción de lo que es “ser docente”, resultante de la profunda subsunción de la educación a la lógica del mercado y del trabajo docente a formas flexibles de trabajo y la cooptación de la subjetividad. También observamos cómo se constituye la aparición de significados de enseñanza ya cristalizados en la memoria discursiva y el uso argumentativo de dichos asociados a diferentes formaciones discursivas.

Palabras clave: Análisis del Discurso; memoria discursiva; Superprof; trabajo docente; uberización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perfil de divulgação 1.....	90
Figura 2 - Perfil de divulgação 2.....	92
Figura 3 - Perfil de divulgação 3.....	93
Figura 4 - Perfil de divulgação 4.....	95
Figura 5 - Tela de contato para solicitação de aula.....	98
Figura 6 - SD1: Encontre o professor perfeito.....	100
Figura 7 - SD2: Professores certificados e recomendados.....	102
Figura 8 - SD3: Torne-se também um super professor.....	104
Figura 9 - SD5: A alquimia perfeita.....	108
Figura 10 - SD6: Livre e sem intermediários.....	110

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	TRABALHO.....	16
2.1	Ontologia, trabalho e ser social.....	16
2.2	O trabalho no modo de produção capitalista.....	21
2.3	Implicações da contemporaneidade capitalista no mundo do trabalho....	30
3	EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	39
3.1	A relação trabalho-educação.....	39
3.2	A docência no Brasil: percurso histórico de significações.....	41
3.2.1	Entre o sacerdócio e a regeneração: os sentidos da docência no Brasil colônia e império.....	42
3.2.2	Romantismo, feminização e autoridade: a “escola-mãe” dos primeiros anos da república.....	45
3.2.3	Crescimento e precarização: a “proletarização do magistério”.....	55
3.2.4	Neoliberalismo e “uberização” da educação: as novas velhas significações...	57
4	A ANÁLISE DO DISCURSO E SEU QUADRO TEÓRICO-ANALÍTICO.....	62
4.1	Surgimento e fases da Análise do Discurso.....	62
4.2	Língua, sujeito, história e Ideologia: a materialidade dos sentidos.....	64
4.3	Dispositivos analíticos da AD.....	71
4.3.1	As Condições de Produção.....	72
4.3.2	Formação Ideológica e Formação Discursiva: definições e desdobramentos.....	73
4.3.3	Interdiscurso, Memória Discursiva e Imaginário: o “sempre-já-lá” dos sentidos.....	77
4.3.3.1	Silenciamentos e deslizes de sentido: a “perturbação da memória”.....	83
5	UBERIZAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PLATAFORMA “SUPERPROF”.....	86
5.1	O portal “Superprof”.....	86
5.1.1	O professor-empresendedor no “Superprof”.....	89
5.1.2	O aluno-cliente no “Superprof”.....	97
5.2	Entre a memória e a atualidade: os ditos e não-ditos do portal “Superprof”.....	99

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho constitui nosso próprio universo de existência e significação. Numa perspectiva ontológica, foi o trabalho, mesmo em sua forma mais simples e primitiva, que nos fez atuar sobre a natureza e promover mudanças intencionais que resultaram inclusive na crucial e irreversível transformação do ser humano em ser social.

Mesmo com suas complexificações ao longo dos séculos, que permitiram o surgimento de construtos sociais relevantes e determinantes da vida social, o trabalho permanece constituindo nossa essência, e seu modo de articulação baseado em teleologias a base de toda a práxis humana e social. Relacionamo-nos e atuamos na natureza e na vida social a partir de projeções finalísticas de nossas ações.

Assim, no conjunto das teleologias secundárias, a educação ocupa papel de determinante relevância, tanto como disseminadora do aprendizado e desenvolvimento humano e social acumulado ao longo da história quanto como promotora do novo, numa imprescindível articulação entre conservação e transformação determinante para o mover da história.

Partindo do trabalho em sua perspectiva ontológica inicial, os modos de produção sucederam-se ao longo da história humana até chegarmos ao modo de produção capitalista, promotor de consideráveis rupturas e mudanças em relação às formas anteriores de organização econômica. Assumem lugares centrais nas sociabilidades modernas capitalistas, o trabalho assalariado, a mais-valia, a mercadoria, a alienação, dentre outros.

O longo percurso histórico do sistema capitalista o fez sofrer mutações e reformulações ao longo da história. Sua necessidade de acúmulo infinito e, conseqüentemente, de exploração voraz daqueles que são desprovidos dos meios de produção o fez/faz enfrentar crises cíclicas que lhe exigem reformas constantes e construção de formas cada vez mais elaboradas de extração da mais-valia.

Uma das mais recentes expressões dessa lógica é a acumulação flexível, caracterizada por estratégias de captura da subjetividade, desregulamentação das relações de trabalho, descentralização da produção, globalização e inovação tecnológica.

Resultantes desse processo, os aplicativos e plataformas de intermediação de serviços surgiram e se consolidaram nos últimos anos como a forma cada vez mais frequente de contratação de serviços e aquisição de bens em todo o mundo. Com a promessa de oferecer flexibilidade, autonomia e independência aos/às trabalhadores/as, essas plataformas têm oferecido uma grande variedade de serviços aos consumidores e condições cada vez mais precárias aos seus “parceiros”. Sem a proteção social das formas mais tradicionais de trabalho, os/as empreendedores/as convivem com cargas de trabalho extenuantes e remunerações igualmente precárias.

Nesse contexto, em sua intrínseca sanha de redução de todos os aspectos da vida humana à lógica de mercadoria, o sistema capitalista não deixa de fora disso o complexo da educação e, por consequência, o trabalho docente. Dessa forma, a atividade educacional passa a ser primordialmente voltada à formação de mão-de-obra empregável para atender às necessidades do capital em detrimento de seu papel de emancipação humana e de promotora de transformação.

Além disso, o trabalho docente passa também pelas reconfigurações demandadas pelo capitalismo. Como prática social permeada de sentidos que a associavam à missão, vocação, regeneração da sociedade, a docência passa, então, a ter novas imbricações semânticas constituídas pela nova conjuntura infraestrutural capitalista que levam a considerar o/a professor/a inclusive como mediador da aprendizagem.

Ao lado disso, a persistente precarização das condições de trabalho e de vida desses cada vez mais trabalhadores e menos mestres (para fazer menção a um dos efeitos de sentido de que se constituiu o trabalho docente) impulsiona-os a se submeterem a condições mais precárias de trabalho, inclusive com a mais recente incursão de professores/as no universo do trabalho mediado por aplicativos e plataformas.

Aqui chegamos ao ponto em que professores/as e demais trabalhadores/as se encontram de forma incisiva: o/a professor/a é agora “convidado” a se tornar empreendedor e comercializar sua força de trabalho, colocar-se em disputa de preferência para seus clientes, com todas as nuances argumentativas e propagandísticas que isso inclui.

Temos agora, portanto, as figuras do professor-empresendedor¹, que se apresenta como produto a ser contratado, o que inclui a apresentação de diferenciais como forma de concorrer de forma mais competitiva com outros no mercados; e do aluno-cliente², dotado do “poder” de escolha e de avaliação do “cardápio” de professores/as disponíveis.

Partimos, assim, do questionamento de como se dá essa subsunção do trabalho docente a essa nova dinâmica mercadológica do trabalho, que sentidos são retomados/ressignificados e como passa a se configurar a relação professor-aluno nessa conjuntura.

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral promover reflexões a respeito das (re)significações do trabalho docente como reflexo das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista com seus mais recentes avanços tecnológicos, os quais trouxeram ao mundo do trabalho novas formas flexíveis de acumulação, incluindo as inúmeras plataformas digitais que permitem a disponibilização de um número cada vez maior de serviços, a exemplo dos mais conhecidos e amplamente utilizados como o Uber, iFood, entre outros.

Nesse contexto, dentre os sites que já disponibilizam professores/as para aulas, deparamo-nos com a plataforma digital “Superprof”³, cujo *slogan* é “encontre o professor perfeito”. Nela é possível cadastrar-se como professor/a para ofertar aulas e disponibilizar serviços aos alunos/clientes interessados. A lógica baseada em tarifas e avaliações é a mesma já existente nos aplicativos já consagrados em nossa sociabilidade.

A partir desse quadro ora delineado e utilizando os dispositivos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux, na França, e trazida ao Brasil por Eni Orlandi, além da perspectiva ontológica marxiana de Lukács, propomo-nos a desvelar os efeitos de sentido materializados nos dizeres existentes na página dessa plataforma, caracterizando o/s discurso/s ali existente/s e trazendo à

¹Estamos utilizando a denominação professor-empresendedor como forma de distinguir a nova circunstância histórica à qual os/as professores/as estão se submetendo, qual seja a de atuar como empresários/as, em sentido e prática semelhantes aos já existentes para os/as demais trabalhadores/as.

² Adotamos também neste trabalho a denominação aluno-cliente na perspectiva de ressaltar as características distintas assumidas pelos alunos nessa conjuntura de oferta de serviços de professores/as por aplicativos ou sites.

³ Além do “Superprof” há também outras plataformas digitais no mercado que também já disponibilizam professores para aulas particulares, a exemplo do Preply, Profes, Canal do Ensino, Aloprof, entre outras.

consideração os elementos históricos e ideológicos inerentes à materialidade discursiva.

Cumpre-nos analisar como se constituíram/constituem os sentidos materializados na superfície linguística, bem como seus elementos ideológicos e discursivos representados pelo interdiscurso e memória discursiva, por exemplo, e, com isso, abordar como tem se dado o amálgama de sentidos existentes sobre trabalho docente, com suas especificidades histórico-ideológicas, ao universo semântico da uberização e da acumulação flexível. Nesse mesmo espaço e concomitantemente, buscamos perceber igualmente como se construiu a estratégia argumentativa mercadológica que procura convencer tanto “alunos-clientes” como “professores-empresendedores” a utilizarem o mesmo ambiente virtual, embora com objetivos distintos.

Em nosso percurso de análise, trazemos inicialmente considerações a respeito do conceito ontológico do trabalho, avançando para suas especificidades no capitalismo e reverberações mais recentes decorrentes do desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Em seguida, na segunda seção, temos, a princípio, a caracterização da relação entre a perspectiva ontológica do trabalho e educação/trabalho docente, para, em seguida, abordarmos a constituição histórico-ideológica da docência no Brasil, bem como a sua relação com as novas formas de trabalho concebidas pelo modo de produção capitalista.

Num terceiro momento, trazemos à discussão uma abordagem sobre a teoria da Análise do Discurso e, de modo especial, dos dispositivos teóricos pertinentes ao nosso objeto de estudo, a exemplo das Condições de Produção, Formação Ideológica, Formação Discursiva, Interdiscurso e Memória Discursiva.

Traçado esse percurso teórico-metodológico, procederemos a uma apreciação discursiva de alguns recortes extraídos do portal “Superprof”, levada a efeito a partir das condições de produção abordadas nas seções anteriores, incluindo também os demais dispositivos teórico-analíticos trazidos, em especial os conceitos de interdiscurso e memória discursiva.

A partir desse caminho, esperamos compreender que efeitos de sentido, estratégias, caminhos semânticos e silenciamentos estão ditos e não-ditos no “Superprof” como forma de “encaixar” o universo semântico do trabalho do trabalho docente, permeado pelos efeitos de sentido históricos que o tornaram em alguns

momentos uma atividade distinta pela missão e vocação da de grande parte dos demais trabalhadores, no novo mundo do trabalho empreendedor, flexível e precarizado.

2 TRABALHO

Ao tomarmos a Análise do Discurso como base teórico-metodológica deste trabalho, estamos assumindo a perspectiva de discurso enquanto práxis social (Florêncio *et al*, 2007) e, por conseguinte, decorrente do complexo fundante do ser social que é o trabalho, de acordo com a compreensão de Lukács (2013). Assim, nesta seção, procuramos apresentar a perspectiva ontológica do trabalho, a partir da compreensão do seu surgimento enquanto definidor do ser social e da sua relação intrínseca com a linguagem e, por extensão com o discurso, avançando para a delimitação de suas complexificações ao longo da história humana, incluindo a caracterização dos seus diversos modos de produção, bem como chegando principalmente ao capitalismo e suas mais recentes contradições.

Esta primeira etapa de exposição pretende, portanto, trazer as contribuições do filósofo húngaro tanto como forma de apresentar a relação trabalho-linguagem quanto na perspectiva de discutirmos inicialmente as condições ontológicas e históricas que engendraram a constituição dos efeitos de sentido que analisaremos adiante.

2.1 Ontologia, Trabalho e Ser Social

Começamos nossa trajetória teórica abordando a perspectiva ontológica do trabalho e seu papel como fundante do ser social, de modo especial, retomando os escritos de Lukács (2013), filósofo húngaro, crítico e historiador literário. Tal postulado conceitua o trabalho como sendo, inicialmente, a ação do homem modificando a natureza e isso a partir de uma prévia-ideação, elemento que procuraremos definir mais adiante.

Nessa abordagem lukacsiana, a qual tomamos por base neste texto, o trabalho constitui-se como o marco inaugural do mundo dos homens, de tal modo que, ao “trabalhar” e, por conseguinte, exercer mudanças finalísticas no mundo natural, o ser humano promoveu a ruptura, o salto ontológico, que passou desde então a distanciar-

lo, cada vez mais, da barreira natural, na qual estão os demais seres vivos, criando, assim, o mundo social, peculiar a nossa espécie.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, [...], mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (Lukács, 2013, p. 5).

Poder-se-ia argumentar, numa avaliação aligeirada do conceito, que outros seres vivos também exercem mudanças na natureza, o que, a princípio, poderia ser também considerado trabalho. Todavia, na perspectiva lukacsiana, o que distingue o trabalho humano daquelas ações de transformação da natureza operadas por animais como a abelha, o João-de-Barro, dentre outros, é justamente o caráter intencional, finalístico, próprio ao gênero humano e não encontrado nos demais seres vivos. De modo que, estes, quando atuam sobre a natureza, fazem-no por mero instinto natural.

Essa diferenciação aprofundada por Lukács já se fazia notar nos escritos de Marx (2004, pp. 164, 165) da seguinte forma:

O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da sua atividade vital objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais.

Portanto, há trabalho apenas na *práxis* humana, ou, como nos diz o filósofo húngaro: “fora do trabalho (da *práxis* humana), não há qualquer teleologia” (Lukács, 2013, p. 6), sendo o trabalho “o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico” (Ibidem).

Lessa & Tonet (2008, p. 17) corroboram com essa especificidade do trabalho humano ao afirmarem que “a partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais.”

Nessa abordagem ontológica do trabalho, prosseguimos abordando sua constituição e traços distintivos começando por tratarmos das especificidades da teleologia ou prévia-ideação. Com base ainda em Lukács (2013), esse conceito pode ser definido como o aspecto da ação humana consciente que envolve a projeção de um objetivo ou finalidade em suas ações, distinguindo-se da ação determinada puramente por forças naturais.

Trata-se, portanto, do processo mental através do qual os indivíduos concebem ideias abstratas e universais antes mesmo de experimentá-las ou de vivenciá-las de forma concreta. Dito de outra forma, a prévia-ideação permite ao ser humano antever ou projetar o resultado de suas ações. Todo ato de trabalho, segundo o filósofo húngaro, tem no momento ideal, na prévia-ideação, seu ponto de partida (Lukács, 2013, p. 264). Devemos salientar que o momento de prévia-ideação apenas existe enquanto *prévia-ideação* de uma ação voltada à transformação do mundo em que se vive. Ele tem sempre um caráter de resposta às necessidades concretamente postas pela vida.

De acordo com Lessa & Tonet (2008, p. 18),

Essa antecipação na consciência do resultado provável de cada alternativa possibilita às pessoas escolherem aquela que avaliam como a melhor. Escolha feita, o indivíduo leva-a à prática, ou seja, objetiva a alternativa.

Outrossim, se colocássemos a “equação” do trabalho em termos lukacsianos, teríamos que: objetividade + prévia-ideação + pôr teleológico = objetividade posta. Ou seja, o mundo natural (objetividade), ao sofrer uma ação propositada e finalística humana (pôr teleológico) resulta numa objetividade posta. Lukács observa o que está implícito na presente discussão: o trabalho humano cria uma objetividade nova, “que não se apresenta na natureza” (Lukács, 2013, p. 18). Em outras palavras, a realidade resultante do trabalho será sempre cada vez mais distinta.

Como vemos, na perspectiva lukacsiana, o trabalho, como caracterizado acima, constitui a gênese do ser social, o traço distintivo da nossa espécie e o marco inaugural do mundo social em distinção ao mundo biológico e natural. Desse modo, a partir desse salto ontológico nossa constituição biológica passa a ser acompanhada da social, uma vez que, ao modificar a natureza, o homem modifica também a si

mesmo, pois, como defende Lukács (2013), o homem que trabalha é transformado por seu trabalho, ao agir sobre a natureza exterior e modificá-la. Ao mesmo tempo em que produz sua própria natureza, desenvolve potências nela ocultas e subordina as forças da natureza, transformando-as em meios para o trabalho.

Situamos nesse quadro também a indissociável relação entre trabalho e linguagem e, conseqüentemente, o discurso. Nesse sentido, tomando ainda a ontologia lukacsiana, a partir do processo em que o homem transforma a natureza visando à satisfação de suas carências, surge a necessidade de se comunicar entre si. Assim, o processo do trabalho, na ontologia lukacsiana, fundamenta o surgimento da linguagem, promovendo a superação do caráter de mudez e contribuindo para a constituição do ser social. Portanto, a linguagem para Lukács é constitutiva do Ser Social e surge simultaneamente com o trabalho. Segundo o filósofo húngaro, sem o advento da linguagem e da sociabilidade, o surgimento do trabalho não seria possível porque este é um complexo de complexos, nos termos em que nos diz Lessa (2015, p. 25).

O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade [...]. A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens.

Desse modo, assim como o trabalho media a relação prática dos indivíduos com o mundo objetivo, a linguagem media a relação teórica ou conceitual dos indivíduos com a realidade, e, por isso, não é apenas um sistema de signos arbitrários, mas um instrumento essencial na práxis humana, que ajuda a moldar e interpretar a realidade conforme percebida e transformada pelo trabalho. Para Lukács, a linguagem é

“fundada pelas necessidades inerentes ao trabalho — ainda, que, sem a fala, o trabalho não possa existir. Fala e trabalho surgem ‘simultaneamente’, enquanto partícipes de um mesmo complexo que vem a ser pelo salto ontológico para fora da natureza.” (Lessa, 2015, p. 193).

Ademais, ao transformar a natureza e a si mesmo o ser humano acaba por desencadear uma série de desdobramentos e reverberações ao longo da história da humanidade. De modo que:

[...] trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório) (...). É esse processo de acumulação de novas situações e novos conhecimentos – o que significa novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é no plano do ser) distinto da natureza (Lessa & Tonet, 2008, p. 26)

Portanto, não há que se falar em trabalho individual, uma vez que, nesse processo de “herança” histórica, quaisquer ações humanas, incluindo-se principalmente o trabalho, são afetadas pela história e nela produzem transformações, de maneira que, para além de qualquer implicação individual, o trabalho reverberou/reverbera efeitos sobre a sociedade. Tal aspecto é explicado da seguinte forma:

[...] dizíamos que todo ato de trabalho possui uma dimensão social. Em primeiro lugar, porque ele é também o resultado da história passada, é expressão do desenvolvimento anterior de toda a sociedade. Em segundo lugar, porque o novo objeto promove alterações na situação histórica concreta em que vive toda a sociedade; abre novas possibilidades e gera novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro. Em terceiro lugar, porque os novos conhecimentos adquiridos se generalizam em duas dimensões: tornam-se aplicáveis a situações mais diversas e transformam-se em patrimônio genérico de toda a humanidade na medida em que todos os indivíduos passam a compartilhar dos mesmos. (Lessa & Tonet, 2008, p. 25-26).

Ainda nesse caminho, tomar o trabalho como elemento fundante do ser social implica compreender que este constitui não apenas o marco inaugural, mas a base e

o modelo ou padrão de ação humana, ou seja, toda *práxis* humana realiza-se a partir desse modelo baseado em pores-teleológicos, antecipação dos resultados da ação e consecução de meios para alcance da finalidade. Diz-nos o referido autor que “[...] só é lícito falar do ser social quando se compreende que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base e o seu processo de tornar-se algo autônomo se baseiam no trabalho, isto é, na continuada realização de posições teleológicas” (Lukács, 2013, p. 11) e ainda:

[...] é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda *práxis* social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas (Lukács, 1981, p. 47).

Assim é que, a partir do trabalho enquanto ação do homem sobre a natureza (teleologia primária), das suas conseqüentes complexificações e das novas mediações, surgem as formas de ação do homem sobre o homem, definidas como teleologia secundária, a exemplo da Ideologia⁴. Dizendo-se de outra forma, a teleologia secundária visa transformar, influir sobre os momentos de prévia-ideação de outros indivíduos, levando-os a adotarem determinados comportamentos que se julgam desejáveis (Lukács, 2013, p. 155).

Delineado de forma sucinta o caráter ontológico e fundante do trabalho, desde as implicações de sua teleologia primária até seus desdobramentos que desagüam na sua teleologia secundária, passaremos a tecer algumas considerações a respeito da configuração do trabalho no modo de produção capitalista para, por fim, abordarmos as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir do célere avanço tecnológico das últimas décadas.

Portanto, a partir da perspectiva universal e ontológica do trabalho, avançaremos para as especificidades do trabalho engendrado pelo capitalismo.

2.2 O trabalho no modo de produção capitalista

⁴ Trataremos a perspectiva de Ideologia de modo mais aprofundado na seção 4 deste trabalho, ao abordarmos a composição teórica da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux

Ao longo da história, o trabalho assumiu diferentes formas e configurações de acordo com os modos de produção predominantes em diferentes períodos. Cada modo de produção foi caracterizado por diferentes relações sociais, propriedade dos meios de produção e organização do trabalho.

É importante ressaltar que a história não é linear e que esses modos de produção não surgiram em sequência ordenada, mas sim coexistiram em diferentes regiões e períodos. Além disso, cada modo de produção possui suas complexidades e variações, influenciadas por fatores culturais, políticos e tecnológicos específicos de cada sociedade.

No modo de produção primitivo, os seres humanos viviam em comunidades tribais, onde o trabalho era realizado coletivamente para atender às necessidades básicas do grupo. Não havia uma divisão estrita do trabalho, as funções eram distribuídas principalmente com base na idade e sexo, com pouca especialização, e as atividades econômicas eram geralmente voltadas para a subsistência, como a caça, a coleta de alimentos e a agricultura rudimentar.

Naquele período, a propriedade privada era praticamente inexistente, uma vez que os recursos eram frequentemente compartilhados dentro do grupo para garantir a sobrevivência coletiva. Além disso, as sociedades primitivas geralmente tinham estruturas sociais simples, frequentemente baseadas em laços familiares e tribais e a organização social era mais igualitária em comparação com estágios posteriores.

Já no modo de produção escravista, nas antigas sociedades como a Grécia Antiga e o Império Romano, o trabalho era baseado na escravidão. Os escravos eram considerados propriedade e trabalhavam sob coação e controle absoluto dos seus donos, sendo utilizados principalmente na agricultura, mineração e construção, bem como em outras atividades econômicas.

A agricultura era a principal fonte de riqueza desse modo de produção e, por conseguinte, grandes propriedades agrícolas, frequentemente chamadas de latifúndios, eram trabalhadas pelos escravos para produzir alimentos e outros produtos. Havia uma nítida divisão social entre a classe dos proprietários de escravos, que detinham a maior parte das terras e riquezas, e os escravos, de modo que a estratificação social era rígida, com pouca mobilidade entre as classes. A posição social era frequentemente determinada pelo nascimento e pela propriedade de escravos.

Durante a Idade Média, o modo de produção feudal predominou em muitas partes do mundo entre os séculos V e XV, em parte como uma resposta à queda do Império Romano e à necessidade de organizar a sociedade em meio à instabilidade política e ameaças externas. Nesse sistema, a terra era a principal fonte de riqueza e poder, e o trabalho era organizado em torno do sistema de servidão. Os camponeses trabalhavam na terra dos senhores feudais em troca de proteção e uso de parcelas de terra para sua subsistência.

A sociedade feudal era altamente hierárquica, com uma estrutura social estratificada que incluía reis, nobres, clero e camponeses. A nobreza detinha o poder político e militar, enquanto o clero desempenhava um papel importante na vida social. Naquele contexto, a mobilidade social era geralmente limitada, com as posições sociais sendo determinadas pelo nascimento e pela hereditariedade.

Os feudos eram frequentemente autossuficientes, produzindo a maioria dos bens necessários dentro da própria comunidade. Isso era uma resposta à falta de comércio centralizado e à necessidade de garantir a sobrevivência local.

Com o surgimento do capitalismo nos séculos XVIII e XIX, houve uma mudança significativa na configuração do trabalho, o qual passa a ser assalariado, num formato que se tornou o modo predominante de emprego, situação em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção em troca de salários.

Assim, no modo de produção capitalista, o trabalho assume características específicas que o distinguem daquele de outros ocorridos nos modos de produção históricos e da própria configuração do trabalho originário, abordado anteriormente. Nesse sentido, o traço distintivo mais marcante é o da **divisão do trabalho**.

Marx destaca duas dimensões desse conceito. Primeiramente, a divisão social do trabalho refere-se à distribuição desigual das tarefas e funções entre diferentes grupos na sociedade, criando diferentes ocupações e profissões. Já a divisão técnica do trabalho, por sua vez, diz respeito à subdivisão das tarefas em pequenas etapas repetitivas, geralmente dentro de uma fábrica ou linha de produção.

Com isso, a divisão do trabalho promovida pelo sistema capitalista opera a anomalia da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o que acaba por levar necessariamente a disparidades de renda, poder e acesso aos recursos, criando tensões e conflitos entre as classes. Em outras palavras, a unidade ontológica entre “cabeça e mão”, intrínseca do processo de trabalho, no modo de produção

capitalista, é cindida, e esta divisão do trabalho é caracterizada por ser utilizada como método de dominação do capital. Assim, segundo Marx (1984, p. 56), os trabalhadores são “atrofiados pela divisão do trabalho”, uma vez que:

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, **o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos** (grifo nosso) (Marx, 1984, p. 56).

Nessa esteira, Marx demonstra que essa oposição se dá precisamente e de modo especial no capitalismo e nos diz ainda que, embora a divisão do trabalho e a sua consequente especialização possam aumentar a eficiência da produção, ela também leva à **alienação** do trabalhador em relação ao produto final, ao processo de trabalho e a si mesmo, uma vez que, na medida em que o trabalhador executa tarefas repetitivas e desprovidas de significado pessoal, não tendo controle sobre o processo de produção, este perde o senso de propósito e conexão com o produto acabado.

Dessa forma, o trabalhador, ao invés de reconhecer-se no produto do seu trabalho, o vê como algo que lhe é alheio e que o ameaça. Os objetos produzidos não servem para satisfazer as necessidades do trabalhador e sim as do capital. Assim, quanto mais objetos produz, mais pobre se torna, e mais submisso a eles fica, resultando disso que acaba pondo sua vida neles. Ao mesmo tempo, quanto mais se entrega a seu trabalho, mais este o mantém oprimido. O seu próprio trabalho se torna um objeto, e este objeto lhe é estranho:

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (Marx, 2004, p. 160).

Como vemos, o modo de produção capitalista e seus caracteres promove consideráveis deturpações no trabalho humano, principalmente quando tomamos como referência a concepção ontológica do trabalho e sua relação com a própria constituição do ser social enquanto criatividade humana, promotora da realização e do desenvolvimento do ser humano.

O trabalhador, nesse modo de produção, não vende o trabalho em si, mas sim a sua força de trabalho⁵, sendo o consumo desta o que confere valor às mercadorias⁶. Assim, no capitalismo, o trabalho passa a se degradar numa maior intensidade, não sendo uma forma de realização humana, mas sim a maneira de o indivíduo sobreviver na sociedade.

De acordo com Marx (2004), o processo de trabalho no contexto capitalista é marcado por dois fenômenos peculiares. O primeiro constitui-se no fato de que o trabalhador exerce sua atividade sob o rigoroso controle do capitalista, que espera que os meios de produção e os instrumentos sejam utilizados de forma a atender às necessidades do processo de valorização e acumulação do capital. O segundo fator é que, apesar de o trabalhador ser o produtor direto de seu produto, este não lhe pertence, sendo propriedade do capitalista. O que o trabalhador receberá é o valor referente aos dias de uso de sua força de trabalho. Constata-se que a força de trabalho é vendida como qualquer outra mercadoria e “o processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem” (Marx, 2004, p. 48).

Essa redução da força de trabalho a mera mercadoria é, sem dúvida, uma das propriedades mais perversas do modo produção capitalista, uma vez que

⁵ Na perspectiva marxista, a força de trabalho refere-se à mão de obra humana disponível para realizar atividades produtivas. Essa noção é fundamental para entender as relações de produção em uma sociedade e seu conceito envolve todas as pessoas aptas e disponíveis para realizar trabalho remunerado, seja manual ou intelectual. Ela inclui não apenas a capacidade física, mas também as habilidades, conhecimentos e experiências que os indivíduos trazem para o processo produtivo.

⁶ A mercadoria é o elemento mais sobredeterminado, mais nuclear da produção capitalista, pois o sistema capitalista não é um sistema de produção de coisas úteis e necessárias às pessoas, e sim um sistema produtor de mercadorias. As mercadorias são produtos do trabalho postos em circulação, compostos por valor de uso e valor de troca. Embora as mercadorias, em sua dimensão objetiva, sejam quaisquer coisas, corpóreas ou incorpóreas, que possuam alguma utilidade para os seres humanos, elas são produzidas para serem trocadas. Assim, a mercadoria, no capitalismo, é a qualidade que se atribui a tudo aquilo que possa ser produzido pelo trabalho e trocado para gerar valor. É graças a essa capacidade de abstração de todas as coisas na forma-mercadoria que o capitalismo pode realizar uma equivalência de tudo com tudo.

A força de trabalho de cada um de nós é (...) a expressão mais condensada do que temos de mais humano como indivíduos: a nossa relação com a história da humanidade, como nos articulamos com ela o que somos, o papel que jogamos no complexo processo de desenvolvimento da humanidade e assim por diante.

É justamente esse caráter essencialmente humano da força de trabalho que é negado pelo capitalismo ao reduzi-la a simples mercadoria. Mercadorias são coisas, não são pessoas (Lessa & Tonet, 2008, p. 69).

Essa reificação (ou coisificação) é o que faz com que nossa força de trabalho possa ser avaliada conforme é avaliada toda e qualquer mercadoria: quanto custa para produzi-la? O que, no caso da força de trabalho, corresponde aberrantemente ao mínimo necessário para que o trabalhador mantenha-se vivo e minimamente saudável para produzir.

Nessa perspectiva, dentre os elementos do trabalho no sistema capitalista, podemos elencar também o **trabalho assalariado**. Sob esse aspecto, os/as trabalhadores/as vendem sua força de trabalho em troca de um salário ou salário fixo. Eles não possuem os meios de produção nem os produtos que criam, mas são contratados para realizar tarefas específicas em nome dos proprietários dos meios de produção.

Cotrim (2012, p. 225) nos diz que “o trabalho assalariado é a forma adequada ao trabalho cuja função é gerar produto excedente na forma de valor excedente”. Esse excedente, a **mais-valia**, ocupa papel central na estrutura capitalista, uma vez que, se todo valor criado pelo trabalho retornasse ao trabalhador como salário, não haveria capital.

Outrossim, como detentor da “mercadoria” força de trabalho, o capitalista mais exímio é aquele que melhor consegue utilizá-la e, assim, produzir maior volume de excedente. Lessa & Tonet (2008, p. 65) explicam como se dá essa utilização:

Como a utilidade desta [da força de trabalho] é apenas uma, produzir; e, como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga aos trabalhadores sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais-valia.

Como diz Marx (2011, p. 214), “a forma-salário extingue, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago”, sendo que, pelo salário, “todo trabalho aparece como trabalho pago”.

O mesmo Marx (2011, p. 217-218) ratifica a centralidade do trabalho assalariado no modo de produção capitalista da seguinte forma:

O capital tem sua origem na circulação e põe o trabalho como trabalho assalariado; forma-se desta maneira e, desenvolvido como totalidade, põe a propriedade da terra tanto como sua condição quanto como sua antítese. Mas, isso evidencia que assim ele apenas criou o trabalho assalariado como o seu pressuposto universal. Por isso, é preciso examinar esse último por si mesmo.

Nesse contexto, a **intensificação da produtividade** torna-se elemento constituinte do trabalho no capitalismo. Há uma ênfase constante na busca pela maior produtividade possível, o que faz com que os trabalhadores frequentemente enfrentem pressões para aumentar sua eficiência e produzir mais em menos tempo para atender às demandas dos proprietários dos meios de produção e às exigências do mercado.

A lógica capitalista de procurar a máxima valorização do capital empregado, o que implica conseguir a máxima produção com o mínimo de gastos, reflete-se na necessidade de redução dos custos de produção também através da economia dos meios de produção utilizados, às custas da saúde dos trabalhadores. Marx (1983, v.3, t.I, p. 67-8) já evidenciava essa tendência:

O modo de produção capitalista leva, por um lado, ao desenvolvimento das forças produtivas de trabalho social, leva, por outro, à economia no emprego do capital constante (. . .). Como o trabalhador passa a maior parte de sua vida no processo de produção, então as condições do processo de produção são, em grande parte, as condições de seu processo ativo de vida, de suas condições de vida, e a economia nessas condições de vida é um método de elevar a taxa de lucro; o excesso de trabalho, a transformação do trabalhador numa besta de trabalho é um método de acelerar a autovalorização do capital, a produção de mais-valia.

Piketty (2014, p. 15) interpreta como sendo a tese principal de Marx o “princípio da acumulação infinita”, em que há a lei tendencial de o capital se acumular e se concentrar nas mãos de poucos indivíduos, derivando-se daí a derrocada apocalíptica do capitalismo. Argumenta que Marx teria rejeitado a hipótese em que o capitalismo incorpora o progresso técnico de modo que a produtividade do trabalho crescesse constantemente contrapondo o processo de acumulação e concentração de capital. Ao interpretar quais seriam as contribuições teóricas de Marx para entender o fenômeno, Piketty (2014, p. 224) argumenta:

A contradição dinâmica apontada por Marx corresponde, portanto, a uma verdadeira dificuldade, para a qual a única saída lógica é o crescimento estrutural, único meio capaz de equilibrar — em certa medida — o processo de acumulação de capital. É o crescimento permanente da produtividade e da população que permite equilibrar a adição contínua de novas unidades de capital, [...]. Na falta disso, os capitalistas cavam suas próprias covas: ou se aniquilam ao tentar lutar desesperadamente contra a queda da taxa de rendimento [...] ou forçam a mão de obra a aceitar uma parcela cada vez menor da renda nacional, o que resulta na revolução proletária e na expropriação generalizada. Em qualquer caso, o capitalismo está fadado a padecer devido a suas próprias contradições internas.

Portanto, a teoria de Marx sobre o fim do capitalismo está relacionada ao desenvolvimento histórico das contradições internas do sistema. Tais contradições envolveriam as crises econômicas, bem como as tensões sociais derivadas inclusive da acumulação de capital e da crescente miséria da classe trabalhadora, todas elas com seu conseqüente potencial de mobilização.

Como consequência da **relação de exploração** dos capitalistas sobre os trabalhadores e dos elementos constituintes dessa dinâmica da relação entre capital e trabalho que mencionamos acima, podemos citar a inescapável insegurança no emprego como um dos resultados inerentes desse amálgama. Como sabemos, o capitalismo é suscetível a ciclos econômicos de crescimento e recessão, e isso, sem dúvida, leva a altos níveis de desemprego com a insegurança no emprego para muitos trabalhadores, pois a demanda por seus serviços pode variar de acordo com as flutuações do mercado.

A busca por empregos bem remunerados e estáveis leva a uma **competição acirrada** entre os trabalhadores, que resulta em uma pressão para aceitar condições

de trabalho desfavoráveis e salários mais baixos para garantir emprego ou ganhar vantagem em relação a outros trabalhadores.

Assim, na sociedade capitalista, além de o trabalho representar sofrimento e alienação, ele não existe em quantidade suficiente para todos, expondo parcela da classe trabalhadora ao desemprego e, conseqüentemente, à situação de pauperismo. Logo, a classe trabalhadora, que produz a riqueza, está condenada à miséria e à menor expectativa de vida.

Importante considerar que, no sistema capitalista, o desemprego não é uma fatalidade, um acidente de percurso que deve ou precisa ser totalmente superado. Pelo contrário, de acordo com a perspectiva marxista, a existência desse “exército de reserva” é uma necessidade do próprio modo de produção capitalista, o qual “administra” o quantitativo de desempregados de acordo com suas variáveis econômicas.

Essa tese de Marx se encontra também presente em elaborações mais recentes do campo marxista, como é o caso de Mandel (1982, p. 106), para quem

O mecanismo inerente ao modo de produção capitalista, que normalmente conserva dentro de limites o aumento no valor e no preço dos salários, é a expansão ou reconstrução do exército industrial de reserva ocasionada pela própria acumulação de capital, isto é, pelo aparecimento inevitável, em períodos de alta salarial, de tentativas no sentido de substituir em grande escala a força de trabalho viva por maquinaria. A queda na taxa média de lucros resultante de um aumento na composição orgânica do capital e dos salários em alta tem o mesmo efeito. Se a taxa de lucros cair abaixo do nível necessário para promover uma contínua acumulação do capital, esta última cederá abruptamente; na depressão resultante a demanda de mercadoria força de trabalho cai com rapidez, e o exército industrial de reserva é reconstruído, detendo dessa maneira o aumento de salários ou provocando a sua queda.

Para ele, a expansão ou a gênese de um contingente de trabalhadores excedentes relaciona-se à dinâmica da acumulação do capital, na qual são variáveis centrais para a expansão ou reconstrução do exército industrial de reserva: o aumento da produtividade do trabalho, com a substituição da força viva de trabalho por maquinaria; e o aumento da composição orgânica, ocasionando a tendência da queda da taxa de lucro e os níveis da taxa de mais valia. Para Mandel, o exército industrial

de reserva também conserva a taxa de mais-valia e a taxa de lucros num nível compatível às necessidades de valorização do capital.

Em suma, a mercantilização do trabalho no modo de produção capitalista leva igualmente a conversão de todos os aspectos da vida humana moderna à lógica do mercado e da mercadoria, em maior ou menor escala. Vão nesse sentido as palavras de Lessa & Tonet (2008, p. 66):

A sociedade se converte, assim, em um enorme mercado e tudo passa a ser mercadoria. Com o amadurecimento do modo de produção capitalista, essa forma de relação social se converte no padrão de relacionamento de todos os homens entre si.

Também como consequência dessa potência universalizadora do sistema capitalista sobre a vida humana, este, como nos diz Mészáros (2011), foge a qualquer controle de qualquer indivíduo ou instituição social como a política, a ideologia, a cultura etc. Nesse sentido, é uma relação social que pode ser criada ou destruída, mas jamais controlada. É, nas palavras dele, um autêntico “sujeito sem sujeito”.

2.3 Implicações da contemporaneidade capitalista no mundo do trabalho

Ao tratarmos sobre a atual configuração do mundo do trabalho no modo de produção capitalista, podemos continuar abordando a problemática do desemprego, retomando a afirmativa de sua existência intrínseca ao capitalismo, que expusemos na subseção anterior. Acrescemos a essa lembrança a constatação de que o crescimento do desemprego, com suas formas mutacionais (subemprego, informalidade, empreendedorismo), aliado ao avanço tecnológico, caracterizam de modo marcante a contemporaneidade da nossa formação social.

Não obstante a isso, é um equívoco tratar o aumento do desemprego unicamente como consequência das novas tecnologias sem que se leve em conta a própria necessidade orgânica do capitalismo quanto à constituição e manutenção de seu exército reserva de força de trabalho, como abordamos anteriormente.

Esclarecendo a relação entre capitalismo, tecnologia e desemprego, diz-nos Coggiola (1996, p. 86).

O atual aumento do desemprego é um processo social, não tecnológico. Vem estimulado pela necessidade capitalista de gerar reservas de desempregados, pressionar em direção do barateamento dos salários, aumentar a taxa de mais-valia e assim restabelecer uma taxa de benefício ascendente de longo prazo. A nova população flutuante, latente e estacionária de homens sem trabalho não é requisito da informática, mas do capital.

Nesse contexto de premeditada insuficiência de empregos e/ou de precarização das condições de trabalho, a terceirização pode ser considerada a principal política de gestão e organização do trabalho, pois permite concretizar o que mais tem sido propagado pelas estratégias empresariais: os “contratos flexíveis” (Druck, 2012), ganhando contornos mais definidos e presentes nas formações sociais o conceito de acumulação flexível. Druck (2012, p. 14) explica-nos as bases em que esta se assenta e sua relação intrínseca com a cooptação do trabalhador e a precariedade das condições de trabalho:

A acumulação flexível se fundamenta num padrão organizacional e tecnológico avançado, que implementa novas técnicas de gestão da força de trabalho, as quais buscam o “envolvimento participativo” dos trabalhadores (...) ao tempo em que aprofundam a alienação dos que se encontram em condições precárias - na situação do desemprego ou de formas incertas de inserção.

Os aspectos subjetivos e as capacidades cognitivas de adaptação compõem o quadro de novas exigências, apontando para um caminho de apreensão da subjetividade do trabalhador e de noção de competência. De uma parte, os modelos de organização exigem estabilidade e envolvimento dos indivíduos no processo de trabalho (autonomia, iniciativa, responsabilidade, comunicação, etc) e, de outra, os vínculos empregatícios tornam-se cada vez mais precários e instáveis. Esse apelo ao subjetivismo e ao envolvimento do trabalhador não o poupa de sofrer, ao mesmo tempo, a ameaça permanente de precarização e fragilização do seu emprego e do

seu salário. Tais fatores são responsáveis por um constante aumento de sérios problemas de saúde dos trabalhadores (Druck, 2012).

A esse respeito, não é demais lembrar a percepção utilitária de saúde do trabalhador para o capitalismo, a qual podemos sintetizar nas palavras de Ribeiro (1997, p.102): “Para o capital, a saúde – entenda-se a saúde suficiente – é um simples e relativizado componente da mercadoria força de trabalho”. E, como a força de trabalho é para ser consumida e substituída na medida de seu desgaste, do mesmo modo que qualquer outro componente do processo de produção, não há qualquer proeminência ou preocupação maior com ela do que com qualquer outro insumo, mesmo que se ela se refira também à própria existência do/a trabalhador/a. Com isso, de maneira aberta ou velada, a saúde do/a trabalhador/a acaba por ser necessariamente negligenciada e/ou afetada.

Nesse sentido, em se tratando da atual acumulação flexível, é possível dizer que as inovações tecnológicas, a microeletrônica, a robótica e a automação presentes na atual fase de reprodução do capital no plano internacional e nacional ampliam as doenças relativas ao trabalho, como a LER/Dort (lesões por esforço repetitivo e distúrbios osteomoleculares), em setores de produção individual ou de serviços.

De acordo com Nehmy & Dias (2010), os registros de LER/Dort incidem com maior frequência em algumas atividades ocupacionais tais como digitadores, caixas de banco e comércio, telefonistas, empacotadores, trabalhadores de empresas de processamento de dados, entidades comerciais e financeiras, indústria editorial e metalúrgica, entre outros, tendo crescimento ainda maior particularmente na área de telemarketing. Esse quadro associa-se, de um lado, à incorporação de novas tecnologias, máquinas digitais, computadores e maquinário em geral, com a aceleração do ritmo de trabalho, de modo que se possa responder às exigências do processo produtivo; e, de outro, às atividades repetitivas não qualificadas.

As mesmas autoras também apontam as implicações desse quadro de precarização das relações de trabalho, com demissões constantes, trabalho por tempo determinado, desemprego, terceirização, quarteirização⁷ e perda de direitos sociais e trabalhistas, sobre a saúde mental dos trabalhadores. Esse conjunto de efeitos das relações de trabalho acabam por gerar estafas, fadigas, ansiedades e

⁷ Segundo Queiroz (1996, p. 187), “Quarteirização é quando o fornecedor de serviços terceirizados seja ele prestador, vendedor, profissional autônomo ou uma empresa, terceiriza algumas das suas atividades em benefício do seu tomador”.

insegurança permanente, dores lombares e generalizadas, distúrbios emocionais, dentre outros.

De modo mais específico, apontam que a **incerteza em relação à estabilidade do emprego**, bem como a natureza volátil e insegura do trabalho flexível, podem contribuir para o estresse e a ansiedade entre os trabalhadores e terem impactos psicossociais negativos, incluindo isolamento social, falta de identidade profissional e ansiedade em relação ao futuro.

Já a **flexibilidade na produção** muitas vezes implica em variações nas condições de trabalho, as quais incluem demandas irregulares de horários, ritmo acelerado de trabalho, períodos de ociosidade seguidos por períodos de intensa atividade. Tudo isso pode afetar negativamente o equilíbrio entre trabalho e vida e aumentar o risco de lesões e problemas de saúde mental.

Do mesmo modo, a busca por **eficiência e produtividade** nas práticas de produção flexíveis leva à intensificação do trabalho. Isso significa que os trabalhadores enfrentam pressões para realizar suas tarefas mais rapidamente, o que pode aumentar o risco de lesões, estresse e exaustão.

Nessa perspectiva, uma pesquisa da Capita People Solutions, realizada em 2022, revelou que 79% dos trabalhadores brasileiros relataram ter sofrido estresse no trabalho nos últimos 12 meses; 22% disseram sentir estresse com alta frequência ou o tempo todo; e 47% acham que é normal sentir estresse e ansiedade no trabalho. Entre os “efeitos colaterais” do trabalho identificados nas respostas, chamam a atenção: 44% afirmaram estar mais irritados no trabalho; 25% aumentaram o consumo de álcool; 28% confessaram descontar em familiares; e 15% aumentaram o consumo de cigarros.

Outrossim, de acordo com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), em 2022, 209.124 mil pessoas foram afastadas do trabalho por transtornos mentais, entre depressão, distúrbios emocionais e Alzheimer, enquanto em 2021 foram registrados 200.244 afastamentos.

Ainda sobre as implicações do binômio flexibilidade/terceirização, Druck (2012, p. 20-21) dir-nos-á que:

Assim, no capitalismo flexível, as transformações no e do trabalho - e sua flexibilização - estão redefinindo a própria existência humana, cujo principal resultado é a perda de valor e de sentido na relação entre os

próprios homens. A perda da lealdade e do compromisso mútuo, que só podem ser estabelecidos numa relação de longo prazo, as dificuldades de criar laços ou de definir o que tem valor duradouro numa sociedade do imediatismo, do aqui e agora, do presente contínuo configuram uma realidade em que os homens e mulheres que vivem do trabalho se fragmentam, se separam, se individualizam, e, dessa forma, ficam 'à deriva'.

Nesse caminho, o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista tem possibilitado, em ritmo cada vez mais acelerado, o surgimento e a difusão de tecnologias que permitem a criação de aplicativos e plataformas diversas com impacto direto sobre o mundo do trabalho. Tais ambientes trazem certa comodidade e rapidez aos clientes/usuários, ao mesmo tempo em que prometem aos fornecedores dos serviços flexibilidade e liberdade laborais, em contraposição ao suposto rigor e engessamento remanescentes nas contratações decorrentes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou do Regime Jurídico Único (RJU). Prometem, portanto, fazer com que os trabalhadores sejam "empreendedores virtuais", abrindo mão dos direitos trabalhistas dos regimes tradicionais em troca de jornadas flexíveis de trabalho.

O processo que aqui chamamos de precarização laboral surge exatamente do processo de desregulamentação e flexibilização do processo produtivo e da vivência do trabalhador. Segundo Aquino (2005) o processo de precarização, sob o nome de flexibilização, se instala através de vínculos laborais que vulneram garantias e direitos básicos dos trabalhadores e o trabalho informal parece apresentar-se como válvula de escape.

A substituição progressiva do modelo fordista de produção e do consumo em massa vai dar passo ao processo de flexibilização, em princípio técnica, que promove uma automatização da produção e a geração de consumos diferenciados. Essa paulatina substituição da mão de obra industrial, originada na flexibilização técnica, mas que rapidamente se transforma em flexibilização social, está na base da compreensão da precarização que hoje discutimos. (Aquino, 2005, p.4)

Essas novas modalidades de trabalho também corroboram para um processo de individualismo no trabalho, já que fica mais difícil criar vínculos laborais. Segundo Antunes (1999), o capitalismo, em sua nova forma neoliberal, ataca o trabalhador no

plano das ideias, da subjetividade, buscando introjetar valores individualistas, que têm por objetivo fragmentar, dividir os trabalhadores, para que eles diluam cada dia mais seus movimentos contra a opressão capitalista, perdendo sua capacidade de organização e de luta.

Como vemos, as implicações da reestruturação produtiva com sua flexibilização generalizada, a qual atinge desde as formas de jornada de trabalho e alcança as próprias relações sociais, têm apontado na direção do desmantelamento das ideias de coletividade dos trabalhadores e colocado em xeque a própria atuação dos sindicatos. A figura do “empreendedor individual” tem sido a mais estimulada nesse contexto, de maneira que o “trabalhador-empreendedor” passa a não enxergar seus pares e/ou a vê-los (cada vez mais) como concorrentes.

Assim é que, ao possibilitar uma subordinação do uso do trabalho às condições da procura, a terceirização pode ser entendida como uma espécie de *just in time* no uso do trabalho, ao mesmo tempo em que cria, nas palavras de Harvey (1993), um surto social de empreendedorismo, com os trabalhadores desempregados e outros almejando se transformar em “pequeno burguês” e montar seu próprio negócio.

Relacionando esse contexto às dificuldades da atuação sindical, Cattani (1996, p.96) aponta que

para que a vitória do capitalismo neste final de século possa ser consolidada, uma ofensiva permanente está em curso. Ela visa diminuir a intervenção reguladora do estado, visa reduzir as conquistas sociais e, sobretudo, busca diminuir o poder dos sindicatos [...].

Como nos diz D’Angelo e Esteves (2020), a dificuldade de representação sindical já vinha ocorrendo anteriormente por um abandono, pelo movimento sindical, das teses revolucionárias abraçadas durante o anarcossindicalismo, em grande parte advindo da forte repressão do aparelho estatal contra o movimento operário. Com a busca por um sindicalismo obreirista de cunho meramente reivindicativo, houve uma crescente baixa nas taxas de filiação, bem como verificou-se um afastamento da direção dos entes sindicais às suas bases e adesão às políticas institucionais do Estado.

Ainda de acordo com os autores, não obstante à rapidez das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao abdicar das lutas políticas revolucionárias e

priorizar as lutas meramente reivindicativas, ao ignorar a nova morfologia do mundo do trabalho, cada vez mais precarizado e a conviver fortemente com a acumulação flexível, o desemprego estrutural, o trabalho de tempo parcial, terceirização ilimitada e trabalhadores não empregáveis, os entes sindicais e o sindicalismo perdem seu protagonismo na sociedade contemporânea, como atores das lutas sociais emancipatórias.

Outrossim, decorrentes desse processo de flexibilização e avanço tecnológico de que estamos tratando, surgiram famosos aplicativos como *Uber*, *Ifood*, *99*, dentre outros, os quais têm um número cada vez maior de clientes e chegam até mesmo a ameaçar seriamente a continuidade de atividades mais antigas como a dos taxistas, por exemplo.

Com esses aplicativos e plataformas, ganha corpo uma especificidade do trabalho nessa conjuntura de acumulação do capitalismo moderno a qual estamos abordando: a uberização. Antunes (2020, p. 49) assim nos apresenta esse conceito:

Aqui, o termo “uberização”, uma derivação do nome da plataforma de transportes Uber, é empregado como um processo no qual as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, sendo o assalariamento e a exploração cada vez mais encobertos. Apresentado como uma espécie de generalização e espraiamento de características estruturantes da vida de trabalhadores da periferia, que transitam em uma trajetória de instabilidade e ausência de identidade profissional, permeados por insegurança e pela falta de redes convencionais de proteção. Esta é uma tendência em curso implementada por corporações globais e que se intensificou com o advento da pandemia de SARS CoV-2, que assolou o mundo nos anos 2019/2020, estando ainda em curso. Facilitada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a expansão dos aplicativos desenvolve e amplia de modo exponencial o infoproletariado ou ciberproletariado.

Estamos tratando, portanto, de uma forma de trabalho caracterizada ao mesmo tempo pela flexibilidade, desregulamentação, individualismo, precarização e uso indispensável e indissociável das novas tecnologias, sendo as quais tais atividades inexisteriam. Por conseguinte, a uberização representa não apenas uma mudança nas formas de organização do trabalho, mas também uma intensificação das contradições fundamentais do capitalismo, destacando a crescente disparidade entre aqueles que possuem os meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho para sobreviver.

Em que pese a popularidade dessas plataformas digitais, há severas críticas à precariedade das relações e condições de trabalho dos “empreendedores” que disponibilizam seus serviços nesses espaços. Fato é também que mesmo a propagada flexibilidade nas jornadas laborais acaba por, quase que invariavelmente, exaurir-se devido à baixa remuneração dos serviços, a qual obriga o trabalhador a exercer suas atividades por períodos na maioria das vezes até superiores às tradicionais formas de trabalho assalariado.

Nesse sentido, pesquisa feita em 2021, em parceria da OIT (Organização Internacional do Trabalho) com a CUT (Central Única dos Trabalhadores), por exemplo, constatou que em média, um entregador de aplicativo trabalha 65 horas por semana e tem uma renda média mensal de R\$ 1.172,62. Também identificou que 92% desses trabalhadores são homens, 68% são pretos ou pardos e maior parcela tem até 30 anos de idade. Os dados constam na amostragem da pesquisa "Condições de Direitos e Diálogo Social para Trabalhadoras e Trabalhadores do Setor de Entrega por Aplicativo em Brasília e Recife", feita tanto com entregadores que trabalham com moto como com bicicleta.

Como se vê, a “atividade empreendedora” desses trabalhadores tem resultado em jornadas 57% superiores às dos trabalhadores terceirizados, que já representavam um tipo de contratação marcada pela precarização. Soma-se a isso, como vimos, o perfil racial desses trabalhadores: pretos e pardos em sua maioria, o que demonstra que o “empreendedorismo individual” tem relação muito estreita com as classes marginalizadas na sociedade brasileira. Dizendo-se de outro modo, em sua maioria, os escravizados de ontem são os empreendedores mais precarizados de hoje.

Não obstante às críticas e situações evidentes de insalubridade laboral dessas novas formas de trabalho, a lógica de disponibilização de força de trabalho e contratação de serviços por aplicativo tem se expandido a inúmeras atividades e serviços (inclusive inusitados), desde entrega de alimentação, passando por contratação de motoristas, diaristas, indo até mesmo a serviços sexuais e, por fim, chegando mais recentemente até mesmo à contratação de professores/as, o que abordaremos mais detidamente na próxima seção.

As transformações profundas ocorridas nessa quadra histórica, no ambiente da internacionalização do capital e do capitalismo em sua crise estrutural, com alterações significativas no processo produtivo e na esfera do Estado, vem destruindo conquistas

sociais históricas da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida e trabalho. Essa razão destrutiva aliena ainda mais o trabalho humano, apresentando um quadro de miséria e de destruição da própria vida.

Percorridas nossas considerações sobre a perspectiva ontológica do trabalho, alguns de seus caracteres no modo de produção capitalista e suas mais recentes reverberações decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, em especial, das novas tecnologias, passaremos a abordar como a educação e o trabalho docente estão situados nessa conjuntura histórico-social.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A partir das reflexões a respeito do conceito de trabalho que tecemos na seção anterior, começamos esta situando o lugar da educação de modo geral e, por extensão, do trabalho docente nessa conjuntura sócio-histórica, avançando, em seguida, para uma caracterização de como se deu a constituição histórica do trabalho docente no Brasil. Tal abordagem compõe ainda o quadro de discussão das condições históricas que estruturaram/estruturam os efeitos de sentido a respeito do trabalho docente em sua relação com a uberização que buscamos analisar neste trabalho.

3.1 A relação trabalho-educação

É importante atentarmos inicialmente para as raízes ontológicas da educação, compreendendo-a como um complexo resultante do nexo entre natureza e sociedade. Assim, precisamos estabelecer inicialmente uma distinção primeira no conceito de educação, a saber, seus sentidos estrito e *lato*. De acordo com Bertoldo (2009, p. 136), a educação em sentido estrito corresponde a princípio “àquela criada a partir do desenvolvimento social, para responder a determinadas necessidades demandadas pelos homens, dentro de um contexto particular da história humana”. Podemos citar como exemplo desse sentido estrito a educação escolar ou mesmo aquelas que se dão em espaços informais tais como a igreja, os sindicatos etc. Tem, portanto, caráter institucional.

De outra parte, o conceito de educação em sentido *lato* é aquele que nos permite prosseguir com o fio de discussão que iniciamos anteriormente no âmbito da ontologia marxiana. Isso porque, nessa abordagem, a educação é a atividade necessária no processo de objetivação, pois permite ao ser humano incorporar, acumular conhecimento e produzir o novo, tendo, assim, sua origem no processo de autoconstrução humana. Em outras palavras, é um complexo que surge a partir do trabalho, sem que com ele se confunda.

Nesse sentido, relacionando educação e trabalho, Saviani (1997, p. 15) nos diz que a primeira “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho,

bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Portanto, estamos situando a gênese da educação enquanto aprendizado constituinte da teleologia primária (transformação intencional e finalística da natureza pelo homem).

Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar (Saviani, 1997, p. 109).

Não obstante a essa caracterização da gênese da educação vinculada ao pôr teleológico primário, fato é que o seu desenvolvimento e sua complexificação após a forma originária do trabalho relaciona-se ao campo da teleologia secundária, sendo o/a professor/a “uma consciência que atua sobre outra(s) consciência(s), mas sobre uma base concreta, real e material, que é o mundo criado, produzido e transformado através da práxis social” (Bertoldo, 2009, p. 140). Isso porque, como vimos, embora a educação tenha seu processo de gênese no mais simples ato de trabalho, ela se constitui numa atividade que vai tendo, cada vez mais, um papel decisivo no processo de afastamento das barreiras naturais.

O mesmo pensamento a respeito do complexo da educação relacionada ao pôr teleológico secundário se encontra na definição que segue :

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2009, p. 17)

Portanto, ao se configurar enquanto teleologia secundária, a educação passa a ter sua dupla função de transmissão/inação, reprodução/produção, conservação/transformação. Isto é, ao mesmo tempo em que promove o “passar” de cultura e conhecimento acumulado pela espécie humana atua com a necessária e intrínseca produção do novo.

Outrossim, faz-se necessário pontuar, baseado na ontologia marxiana, que há uma precedência do aspecto econômico, da base material, sobre os complexos da teleologia secundária. Isso implica considerar o papel decisivo, mas não direto da educação na revolução necessária na direção de um novo modo de produção, no sentido em que nos diz Paulo Freire: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire 1979, p.84).

Tal ponderação afasta-se dos extremos do otimismo pedagógico, que atribui à educação o papel de alavanca da transformação social, ou daquele postulado pelo pessimismo pedagógico, que não vislumbra perspectivas a partir da educação. Isso porque, de outra perspectiva, "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." (Freire, 2000, p.67).

3.2 A docência no Brasil: percurso histórico de significações

Abordada a relação trabalho-educação a partir da ontologia marxiana, passaremos a tratar de como se constituiu o trabalho docente na formação social brasileira. Desse modo, nessa perspectiva de análise em que buscamos no discurso⁸ a história e a ideologia, teceremos algumas considerações sobre as fases da docência no Brasil, começando pelo período colonial e imperial, passando pelo início do período republicano e chegando à atual reestruturação produtiva do capitalismo.

Desse modo, nosso intuito não é promover uma mera recuperação histórica dos fatos relacionados à docência no Brasil, mas sim perseguirmos o/s fio/s de significações produzidas pela história e pela ideologia para o trabalho docente no Brasil, tal como preconiza a Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux, a qual abordaremos no próximo seção.

Estamos tomando como base a consideração pecheutiana relativa ao caráter material do **sentido**, sua correspondência, integração e interação com as condições de produção do dizer, do modo como nos diz Orlandi (1994, p. 55), ao afirmar que a

⁸ Adotamos neste trabalho o conceito de discurso enquanto práxis, "efeitos de sentido entre interlocutores", práticas sociais que se materializam na língua/linguagem, um "nó" em que se coadunam questões linguísticas, históricas e ideológicas, de acordo com o que preconiza a Análise do Discurso de linha francesa proposta inicialmente por Michel Pêcheux. Trataremos desse tema mais apropriadamente na seção 4.

AD “considera que o sentido não está já fixado a priori, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido. Há, pois, construção conjunta entre o social e o linguístico”.

Portanto, ao trazermos a constituição histórica dos sentidos da docência no Brasil, estamos fazendo uso do estudo das condições de produção amplas do discurso, conceito igualmente caro no quadro teórico da Análise do Discurso e que explicitaremos de modo mais apropriado na seção seguinte.

3.2.1 Entre o sacerdócio e a regeneração: os sentidos da docência no Brasil Colônia e Império

No Brasil colonial, a atividade docente foi empreendida, inicialmente, por religiosos e leigos, caracterizando-se como atividade não especializada, secundária. Costa (1995, p. 76) diz-nos que “até o final do século XVIII a escola é dominada pela igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo”. Coube aos jesuítas o papel de “educadores” dos povos indígenas por meio da catequese e, posteriormente, também dos demais habitantes do “novo mundo”.

Esse período de gênese da educação brasileira foi especialmente determinante na formação da identidade docente nacional e, principalmente, na composição do discurso sobre o papel e a natureza do/a professor/a. Nesse sentido, diz Ribeiro (1998, p. 28).

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

Portanto, levando-se em conta as dificuldades, seus objetivos, as dimensões geográficas do Brasil, as estruturas materiais, físicas e financeiras disponíveis e sua relativa autonomia, os números da obra jesuítica impressionam pela grandeza, pois foram fundadas 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações

e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba (Idem).

Contudo, como nos lembram Azevedo (1976), Serrão (1982) e Holanda (1989), a Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa que atuou na Colônia brasileira, mas foi, sim, aquela que mais destaque teve e a que primeiro desembarcou. Os membros das demais ordens, como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos, somente se instalaram e iniciaram seu trabalho por volta de 1580, e, diferentemente dos jesuítas, não tinham na função educadora sua principal atividade.

De todo modo, pode-se dizer que os jesuítas possuíam um projeto educacional, que, apesar de estar subordinado ao projeto português para o Brasil, tinha determinada autonomia, teve papel fundamental e acabou contribuindo para que o governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da colônia brasileira.

A estreita relação entre o magistério e a atividade religiosa, como vimos, fazia com que professor e clérigo estivessem concentrados numa só figura. A tarefa de catequizar e suas implicações de abnegação e sacralidade, coincidiam, a um só tempo, com a instrução básica, o ensino e a docência. Esse quadro compõe-se ainda dos aspectos filantrópico e caridoso de que se revestia a atuação educativa jesuítica.

Shigunov Neto & Maciel (2008, p. 172), a respeito da atuação dos jesuítas, afirmam: “seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade.”

Desse modo, a rede de sentidos ligados à docência, na gênese da educação brasileira, vai-se caracterizar pela presença indelével da associação da sacralidade, e seus consequentes desdobramentos de abnegação e filantropia, à atividade docente. Essas construções discursivas serão retomadas ao longo do tempo, de acordo com as mudanças na formação social brasileira.

Relata Saviani (2004), que a presença dos jesuítas no Brasil e seu predomínio na educação irão se estender até o ano de 1759, quando, por determinação do Marquês de Pombal, os religiosos foram expulsos do território brasileiro e suas escolas fechadas. Encerrava-se o longo ciclo de dois séculos de influência da

Companhia de Jesus nas práticas educativas. Com isso, a chamada “Pedagogia Pombalina” passará a nortear a educação até o ano de 1827, inspirando-se nas ideias laicas do Iluminismo e procurando deixar para trás as ideias religiosas.

Nesse compasso, e, de acordo com Melo (2011), a intervenção estatal na educação passa a ocorrer, com o envio de professores régios portugueses, efetivando-se em definitivo após a Lei Geral do Ensino em 1827. Essa lei, no entanto, esteve longe de alcançar sua plena eficácia, haja vista o fato de se limitar a determinar a existência de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos e devido à inexistência de professores qualificados e dispostos a exercer a profissão pela remuneração irrisória que lhes era oferecida. Dessa forma, é somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que começam a ser estabelecidas as escolas normais. Principia-se, assim, a institucionalização da formação do magistério, nas décadas de 30 e 40 do século XIX, período que coincide precisamente com a consolidação do nosso Estado Nacional.

Além disso, Saviani (2004, p. 17) assevera que esse Ato “colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional”. A atuação do poder público foi sentida também em outras normatizações e mecanismos legais que regulamentavam a organização e funcionamento das escolas.

De acordo com Melo (2011, p. 31) é a criação das escolas normais que “demarca uma mudança sociológica no corpo docente primário verificada no século XIX, o que estabelece condições para o surgimento das primeiras associações profissionais”. Surge, assim, uma relativa consciência de grupo profissional e autonomia em relação ao Estado. Os docentes, a escola, a educação passam a gozar de grande prestígio social, encarnando os anseios de progresso, da promoção social, sendo o professor o iluminado agente desses conceitos. O “regenerador da sociedade” é, portanto, mais um dos sentidos que compuseram/compõem o discurso sobre o professor.

A significação de exaltação à “arte de ensinar” outrora mantida sofre um deslizamento de sentidos, os quais passaram da sacralidade religiosa à do progresso e da moralidade. Atribuía-se à escola, ao magistério, o poder de transformar, por si só, a realidade social. Em outras palavras, a rede de sentidos religiosa dá lugar à do ideário liberal e salvacionista, a qual é, em certa medida, a manutenção e extensão da primeira. Isto é, os sentidos sobre o papel do professor são ressignificados, ao

mesmo tempo em que a docência mantém sua aura de iluminação, abnegação e domesticação, agora sob o viés do discurso liberal. Muda a visão de docência que remete aos antigos mestres religiosos, cujo perfil formava-se pela missão extraordinária, a vocação, a doação, intermediada por uma visão do/a educador/a como salvador(a) da pátria e dos indivíduos, não mais de suas almas, mas agora muito mais de seus intelectos, de sua formação para se adaptar à sociedade.

Tem-se desenhada, até o momento e de forma abreviada, a condição romantizada e precária em que se deu o início do trabalho docente no Brasil.

3.2.2 Romantismo, feminização e autoridade: a “escola-mãe” dos primeiros anos da república

O aspecto seguinte dessa construção histórica é o processo de feminização do magistério. A entrada das mulheres no exercício do magistério, no Brasil, se dá ao longo do século XIX. No início, de forma lenta, porém, depois, intensivamente. Mas essa não foi, de modo nenhum, uma entrada tranquila.

Objeto de muitos debates e contestações, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como se sabe, contestada através de diferentes dizeres, especialmente a partir do momento em que, com a abertura das escolas normais, as moças passaram a constituir uma presença muito maior que o desejado. Os apelos para conter a massa feminina se multiplicaram, ancorando-se, principalmente, no discurso de grande credibilidade à época: “o discurso científico”, para o qual, segundo Louro (2008, p. 450), “parecia uma completa ‘insensatez’ entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo ‘desuso’, a educação das crianças.”

Contraopondo-se a essa argumentação, outras vozes afirmavam que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças. Vianna (2013, p. 171) diz-nos que: “As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder.” Em outras palavras, cada aluno deveria ser visto como um filho ou uma filha espiritual.

Como se sabe, a continuidade da conjuntura histórico-social demonstra que desse “embate” discursivo, aparentemente antagônico, o resultado foi não apenas a aceitação da presença feminina no magistério, mas a sua ampla utilização como mão-de-obra predominante, especialmente nos primeiros anos de ensino.

Dessa forma, aos aspectos já cristalizados anteriormente por intermédio da figura do mestre sacerdote, e, posteriormente, do “super” docente, as relações patriarcais da época agregaram ao magistério os sentidos ligados ao prolongamento dos papéis sociais da mulher, vistas como mães e esposas, ou seja, cuidadoras por excelência, além de moralizadoras da sociedade. Assim, passa a convergir no magistério, além dos sentidos de missão, caridade e sacerdócio, próprios do discurso religioso, também os de afetividade, maternidade e cuidado, pertencentes ao discurso patriarcal⁹.

As mudanças no campo político do final do século XIX que trouxeram a república ao Brasil consolidaram a feminização do magistério, já iniciada anteriormente. Assim, houve um significativo aumento da presença das mulheres nas escolas.

É Almeida (2006, p. 136) quem melhor explica esse processo que trouxe predominantemente as mulheres ao meio escolar:

A feminização do magistério primário que ocorreu em Portugal e no Brasil em fins do século XIX aconteceu num momento em que o campo educacional se expandiu em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores de educar as meninas e a recusa da sociedade à co-educação dos sexos considerada perigosa do ponto de vista moral. Quando o poder público abriu a possibilidade de as mulheres poderem ensinar e com isso exercer uma profissão remunerada, produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. O discurso ideológico que acompanhou essa demanda construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho

⁹ O discurso patriarcal refere-se a um conjunto de ideias, valores, práticas e normas que sustentam e perpetuam a dominação masculina na sociedade. Ele se manifesta através de linguagem, narrativas culturais, instituições e estruturas sociais que reforçam a superioridade dos homens sobre as mulheres. No contexto do patriarcado, os homens são frequentemente considerados como detentores do poder e autoridade, enquanto as mulheres são subjugadas e frequentemente vistas como inferiores. Esse sistema pode se manifestar em várias áreas da vida, como política, economia, religião, educação e relações familiares.

O discurso patriarcal inclui estereótipos de gênero, expectativas de comportamento específicas para homens e mulheres e a promoção de normas que restringem as escolhas e oportunidades das mulheres.

profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual, pois se entendia que cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério se revelava como seu lugar por excelência. Portanto, as relações patriarcais e econômicas que reestruturavam a sociedade em finais do século XIX tiveram grande importância no processo de feminização da profissão.

Portanto, é possível dizer que a chegada das mulheres ao ambiente escolar como alunas também ensejou conseqüentemente a ampliação da atuação delas na docência. Contudo, a construção ideológica que acompanhou a mudança das condições sócio-históricas foi aquela pautada no discurso patriarcal, a qual mais do que trouxe mulheres para ensinar mulheres: associou maternidade e docência e expandiu a atuação feminina para a educação primária como um todo, “feminizando o magistério”.

As professoras passam a ocupar, portanto, o papel de regeneradoras da sociedade. Do discurso religioso, cuja figura era o mestre sem uma formação específica, ao discurso liberal, concentrado, a princípio, na imagem da professora, a sacralidade da educação era acrescida por um caráter de instrumento do progresso. Dessa forma, não obstante a nascente e crescente normatização da profissão, os dois momentos históricos aqui explanados não são dissonantes; pelo contrário, complementam-se mutuamente, reforçando e cristalizando a conotação do magistério como “dever sagrado”, “vocação”. Tal concepção remete ao que diz Louro (2008, p.97):

A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, uma extensão da maternidade para a qual acorreria quem tivesse vocação.

Esse discurso missional também (re)surge materializado em publicações de professoras da década de 1930, a exemplo do exposto no texto “O Mestre”, de Analice

Caldas, professora paraibana e articulista da “Página Feminina” do jornal “A União”. Diz Caldas (1935, p. 3):

Alta e importante é a missão do mestre. ‘É o segundo pai’. Esta expressão bem resume a grandeza da influência que ele exerce na vida do indivíduo e da sociedade. [...] Escola e família; mãe, pai e mestre, entidades inseparáveis, trilogia sublimada, afirmação exaltante de teu valor!.

Temos delineadas, portanto, a riqueza e a imbricação de sentidos do discurso sobre o trabalho docente, num jogo metafórico com as relações familiares, o qual circulava socialmente e se encontrava já introduzido na formação discursiva¹⁰ dos(as) educadores(as).

Sobre a educação nesse período republicano incipiente e o papel da mulher nesse contexto Almeida (2006, p. 61) dir-nos-á que:

A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão, constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências.

O ideal do/a professor/a abnegado/a, disponível para o aprendizado constante e para uma missão infundável, qual seja o de ensinar as crianças – que nunca param de chegar às escolas –, é perfeitamente adaptável ao ideal de mulher. A provedora, a amorosa, a curadora, a disponível para o marido e filhos e que se torna a professora (Coelho, 2006).

Não por acaso, criou-se o hábito no Brasil de denominar as professoras da educação infantil como “tias”. Autores como Machado e Popovic, examinados na obra de Novaes (1992), afirmam que não há nenhum país no mundo que cultive esse hábito do brasileiro. Não há também nenhum registro que indique, de forma precisa, em que época essa forma de tratar mulheres adultas, por tia, começou.

¹⁰ O conceito de formação discursiva será melhor explorado na próxima seção. Estamos tomando-o na perspectiva pecheutiana como conjunto de saberes, palavras, expressões relacionado às posições ideológicas dos sujeitos.

Novaes (1992) acredita que esse costume surgiu na década de 50 do século XX quando crianças aprenderam a chamar as senhoras, amigas dos pais, de tias, por dificuldade de aprender o nome dessas pessoas. “Tratando-as por ‘tias’ o relacionamento das crianças seria facilitado. A partir daí o hábito se estendeu às professoras dos cursos pré-escolares (década de 60) e mais tarde (década de 70), às professoras das escolas do antigo primário” (Novaes, 1992, p. 127). A autora salienta que essa periodização foi feita com base em sua experiência pessoal, uma vez que não encontrou nenhum registro específico.

Além disso, traz também a percepção de que essa denominação está relacionada também, de certo modo, à mudança na conjuntura social que possibilitou que mães passassem a trabalhar fora de casa e, nesse contexto, professoras primárias eram consideradas capazes de tomar conta de alunos, absorvendo uma função disciplinadora e controladora em detrimento da função primordial de ensinar. Isso levou a que a criança identificasse sua professora como um parente próximo (Novaes, 1992). Foi nesse cenário de não participação do planejamento educacional que as professoras tiveram a atribuição de educadoras transformada em função de tia (Silva, 2011).

Outrossim, de acordo com Saviani (2004), foi somente a partir da Proclamação da República, em 1889, que se pode falar de um ensino público, em sua integralidade, uma vez que o governo passou a organizar e sustentar as escolas, mantida a responsabilidade compartilhada com os outros entes federativos. Nos períodos políticos anteriores (colonial e imperial), o Estado, primeiramente, não tinha controle sobre os aspectos pedagógicos, limitando-se à destinação de recursos; depois, sob as ordens do Marquês de Pombal, passou a assumir a remuneração dos professores e estabelecer as diretrizes educacionais, porém, os prédios ainda continuavam a ser de propriedade privada, geralmente imóveis alugados ou pertencentes aos educadores, além dos custos dos materiais das escolas, que continuaram sob responsabilidade dos/as professores/as.

O mesmo autor explicita, em linhas gerais, como o ideário liberal republicano desse momento histórico pensava a educação, concepção que teve como reflexo o já demonstrado aprofundamento da feminização no ensino primário: segundo Saviani (2004, p. 22), “Emergia a tendência a considerar a escola como chave para solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’”.

Uma demonstração de como esse ideário estava presente na mentalidade dos docentes da época, é o que se materializa em um texto de outra professora, também da Paraíba, cujo nome era Albertina C. Lima, articulista do mesmo jornal “A União”. Diz Lima, (1935, p. 3): “é ao professor que cabe a responsabilidade do futuro da pátria porque é ele que cultiva as energias físicas dos educandos, faz irradiar a luz que dissipa as trevas da ignorância e forma, enfim, a mentalidade dos que hão de orientar os destinos nacionais”.

É importante frisar que o reconhecimento social do trabalho docente, existente até então, nem sempre era concretizado em melhores condições de vida e de trabalho. Na verdade, o discurso da vocação, da missão e da maternidade já funcionava de forma plena para atender aos interesses dominantes, tanto por promover uma educação domesticadora quanto por amortecer quaisquer insurgências da classe docente, para quem a resiliência às intempéries e às precárias condições de trabalho era parte intrínseca da missão de educar.

Nesse contexto, era digna de estranheza e, portanto, incomum para a época a presença no magistério de moças que não pertenciam às classes mais abastadas. (Nagle, 1985, p. 269) atesta que “a escola normal era uma instituição destinada à educação das moças burguesas”. Pode-se dizer, dessa forma, que o perfil social de magistério nesse período da educação que se estenderá até 1960 será representado por profissionais das classes média e alta.

Alguns outros testemunhos desse período demonstram também um certo descontentamento com as condições de vida e de trabalho a que estavam submetidos os/as educadores/as. Isso, convive, contudo, na formação discursiva dos professores, com a romantização do trabalho docente, corroborando, de algum modo, com os sentidos de heroísmo e abnegação circulantes e sustentadores da precariedade. É o que encontramos no dito de Ribeiro (1935, p. 3):

Infelizmente vem à baila o ponto tragicômico da questão, motivado pela senhora razão econômica. O professor é entre nós um termo bonito somente para os que estão de longe, fazendo sentimentalismo. De perto, segundo opinião de um cronista malicioso, significa um mendigo de gravata, reduzido ao triste fado de difundir o saber, a beleza e o amor, numa cátedra, e em casa perder-se em cogitações sobre a melhor maneira de adiar o pagamento ao vendeiro da esquina. Principalmente o professor primário, esse grande exemplo de humildade e abnegação, é o inspirador, por excelência, dos poetas que fazem loas em torno à desdita do próximo... Fala-se muito em promover

o progresso cultural do professor. Como se os livros que abrem caminho a visões mais largas do ensino caíssem do alto por um prodígio de fadas e pudessem vir disfarçados na desculpa amável de um FIADO...

Como se vê, além das condições precárias de vida do magistério, encontramos também um interessante apontamento existente à época para a necessidade de melhor formação continuada dos/as docentes e, ao mesmo tempo, a crítica feita pela autora quanto à falta de investimentos para isso, inclusive com a indicação de que o custo dos materiais necessários para o desenvolvimento da formação ficariam a cargo dos/as próprios/as docentes.

Nesse mesmo misto de inquietação e idealismo situa-se a fala de Caldas (1935, p. 3), ao criticar a falta de reconhecimento do trabalho do/a professor/a e reivindicar o lugar dele no quadro de figuras homenageadas pela sociedade brasileira, ressaltando o recorrente seu sentido missional:

Quão incompreendido tem sido! Se sofres, os teus queixumes morrem na indiferença: se triunfas, com o progresso dos teus discípulos, o teu regozijo é abafado pela ingratidão! Adorna a mais importante e bela praça do Rio de Janeiro, um bronze representando o garoto vendedor de jornais. E tu, Anchieta, nosso primeiro mestre, taumaturgo abnegado, símbolo de todas as renúncias que corporisas todas as tragédias desses heróis esquecidos, que mereceste? A árvore tem o seu dia oficializado; instituições e escolas lhe tributam homenagens de delicada ternura e reconhecimento para com os seus irmãos vegetais. E tu, mestre? Se não mereceste os símbolos que materializam a gratidão que te é devida, as demonstrações de carinho que mereces. Tens ante o evoluir da civilização a recompensa de tua imensurável cooperação no futuro e na grandeza da pátria!

Ademais, não menos importante é mencionar, a partir dos excertos acima extraídos de publicações dos primeiros anos da República, que, embora se tratem de textos escritos por mulheres e que esse período seja aquele que coincide com a franca expansão da atuação feminina na docência, as menções sobre o trabalho docente sempre se remetem a substantivos, pronomes e adjetivos masculinos (“professor”, “pai”, “mestre”, “ele”, “abnegado”), inclusive na menção à Anchieta como “nosso primeiro mestre”. Tal fato demonstra a predominância do discurso patriarcal como aquele dominante a ponto de que mesmo mulheres tenham na figura masculina

aquela que representa sua própria atividade. E, como discurso e história estão imbricados (relação que veremos melhor na próxima seção), embora o processo de feminização já estivesse em andamento na recém-proclamada república, a figura masculina do professor ainda se fazia perceber fortemente no imaginário da sala de aula.

Outros aspectos da educação, além da relevância e prioridade da instrução pública, nesse primeiro período republicano, podem ser citados, tais como: a precedência da instrução primária na educação pública; a ênfase na formação dos professores com o estabelecimento das escolas normais e o início da construção dos grupos escolares, que agregavam as antigas escolas e promoviam o ensino dividido em séries. Além disso, no que diz respeito ao sistema pedagógico, adotou-se, de maneira ardorosa, o método posteriormente denominado como tradicional, baseado em elementos como a repetição, a disciplina, o formalismo e a autoridade do/a professor/a, por intermédio da qual se aplicavam prêmios, punições e promovia-se o sentimento de mérito (Saviani, 2004).

Esse último aspecto é especialmente relevante para nossa trajetória de discussão e análise, já que corresponde ao discurso sobre o/a professor/a que permeava a sociedade da época e está diretamente ligado à valorização da docência a que se propunha a república recém-estabelecida. A centralidade da autoridade do/a professor/a era um dos principais eixos sobre os quais se assentava a prática pedagógica da época e era, como já dissemos, ao mesmo tempo, resultante da ressignificação e retomada de sentidos sobre o magistério que circularam nos três primeiros séculos de nossa formação social.

Os castigos físicos e/ou morais foram tanto a expressão dessa autoridade como, muitas vezes, a forma de impô-la. Aragão & Freitas (2012) relatam que essas práticas, comuns e permitidas no âmbito nacional até 1827, quando se instituiu o método Lancaster¹¹, continuaram a existir por todo o território nacional, sendo tão frequentemente recorrentes que chegavam a ser regulamentadas em diversas províncias, estabelecendo-se, por exemplo, quantidades e locais de aplicação de palmatoadas.

¹¹ O método Lancaster foi um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitoral ou mútuo, difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo.

Os métodos punitivos guardaram seu prestígio ao longo dos séculos, haja vista que o que dizem Aragão & Freitas (2012, p. 25):

A palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar daquele tempo histórico. Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar, denunciando a intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social. A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório. Como uma lei pode desconstruir, apenas com letras num papel, tais representações?

Conforme Souza (1998, p. 86), “a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente [...], uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias”. Por essa razão, a presença dos pais é mais um elemento nessa relação, funcionando como um apoio à ação docente. O conflito sai da díade escola/legislação para formar uma relação triangular.

Havia, portanto, uma tensão entre as práticas educacionais seculares repressivas e as novas legislações, resultantes do ideário progressista republicano, não obstante o fato de que o “prestígio” do magistério mantinha-se e majorava-se como essencial para o desenvolvimento do país.

Os anos seguintes do século XX vão alterar sensivelmente a percepção sobre educação, existente até as décadas de 30 e 40. Se nos primeiros anos da jovem república, a escola e o professor gozavam de prestígio e confiança, como agentes e instrumentos do progresso, o mesmo não se pode dizer dos anos posteriores às duas grandes guerras mundiais. Nesse cenário de desolação, começa a ser colocada em xeque a crença ufanista no “poder” da educação como responsável pelo desenvolvimento (Melo, 2011).

O suposto “fracasso” da educação nesse período deu-se pura e simplesmente pelo fato de que não se pode atribuir à educação e aos educadores o “poder” de atuar diretamente sobre as condições materiais que resultam na redução/eliminação das desigualdades e na promoção do progresso, sem que haja uma mudança nas relações de trabalho e de produção existentes, conforme abordamos anteriormente. Além do que o próprio projeto de educação voltado para a transmissão de

conhecimentos e domesticação existente à época não possibilitava qualquer transformação social senão a manutenção das desigualdades e injustiças sociais.

Esse desalento com a experiência da educação laica trouxe de volta, a partir da Revolução de 1930, o ensino religioso, caracterizando, portanto, uma inflexão na questão da laicidade. Ao mesmo tempo, esse momento histórico permitiu um avanço no entendimento da educação como uma questão nacional, tendo em vista a criação, ainda em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, do Conselho Nacional de Educação, embora os decretos governamentais da época deixassem de fora a instrução primária, relegando-a aos estados e municípios apenas (Saviani, 2004).

Nesse contexto, um importante legado da continuidade da formação social brasileira, no que tange à educação, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Trata-se de um documento educacional elaborado por um grupo de educadores brasileiros liderados por Fernando de Azevedo, o qual foi apresentado durante o governo de Getúlio Vargas, em 1932, e marcou o início do movimento conhecido como Escola Nova no Brasil.

Os Pioneiros da Escola Nova buscavam reformar o sistema educacional brasileiro, que, na época, era fortemente influenciado pelos princípios da Escola Tradicional. A Escola Nova propunha uma abordagem mais progressista e centrada na criança, contrastando com os métodos mais autoritários e disciplinadores da educação tradicional.

Alguns pontos-chave do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova incluíam:

- a) Valorização do Aluno: defendia a importância de considerar as necessidades individuais e o desenvolvimento natural das crianças, dando mais autonomia e participação ativa aos estudantes em seu próprio processo de aprendizado.
- b) Ênfase na Prática: propunha uma abordagem mais prática e experimental no ensino, afastando-se da memorização mecânica e promovendo a aprendizagem por meio da experiência e da vivência.
- c) Integração de conteúdos: Buscava uma maior integração entre as disciplinas, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo uma visão mais holística do aprendizado.
- d) Formação de Professores: destacava a importância da formação adequada dos professores, preparando-os para adotar métodos mais modernos e eficazes.

Saviani (2004, p.33) assim definiu esse movimento:

Dirigido 'ao povo e ao governo', esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.”

Outros pontos importantes para o ensino, nesse período, podem ser citados, tais como: o enfrentamento da formação de professores para o ensino secundário e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1946. Tais fatos, por conseguinte, apontavam para uma busca de unicidade e identidade para a educação nacional, seguindo a linha predominante do movimento renovador.

3.2.3 Crescimento e precarização: a “proletarização do magistério”

Esse período de efervescência teórica e relativos avanços nas concepções de educação foi, paulatinamente, sendo suplantado com o passar dos anos, especialmente após a concretização do Golpe Militar de 1964, o qual trouxe uma reorientação para o ensino do país. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. (Ferreira Júnior & Bittar, 2006, p. 1161).

O segundo aspecto apontado acima, em especial, foi o principal responsável por uma mudança importante na identidade da classe docente brasileira. Os autores supracitados denominarão esse processo como “proletarização do magistério brasileiro”. Em síntese, tal mudança ocorreu justamente pelo aumento quantitativo abrupto e precário da oferta de educação básica a partir da década de 1970, fatores que ocasionaram a redução da remuneração recebida pelos professores ao mesmo tempo em que exigiram uma formação mais célere para o exercício da profissão.

Esses elementos afastaram os profissionais mais preparados e de classes mais abastadas, ao tempo em que atraíram para a carreira outro tipo de trabalhador com menor vivência e preparo na educação e num número maior que os antigos professores. Conforme Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161), “a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico”.

Por conseguinte, os autores explicam que o professorado passou a ser composto, de um lado, pelos remanescentes do “período de ouro da educação”, os quais viam suas condições de vida e de trabalho definharem e, de outro, por uma massa de trabalhadores das classes mais baixas que viam a carreira como o clímax de suas trajetórias. Tal “proletarização do magistério brasileiro”, aproximou os professores dos demais trabalhadores ao lhes proporcionar condições de precariedade ainda mais semelhantes. Esse processo levaria, por fim, à gênese do movimento sindical docente (Idem).

Abramo (1986, pp. 78-79) abordará a composição ideológica dessa nova classe de professores da seguinte forma:

Essa segunda [vertente] – para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social – passa a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas da sua corporação profissional, uma atitude bastante diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho. A segunda camada, que talvez hoje, em certos centros urbanos do país, constitua a maioria, tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade.

Perseguindo o nosso fio de discussão que gira em torno da construção histórico-ideológica do trabalho docente, interessa-nos, de maneira especial, constatar que as mudanças ocorridas na realidade desse momento histórico de nossa formação social, as quais trouxeram a reboque essa “proletarização do magistério”, acabaram por trazer novos sentidos ao papel do professor. Sem dúvida, passa a haver uma inevitável corrosão do antigo prestígio dado à carreira, mudança que é proporcional à queda da remuneração e à fuga dos antigos profissionais mais bem qualificados. Essa nova significação trouxe ao/a docente, como vimos, uma certa consciência de categoria e de coletividade, a qual passa a conviver com os sentidos de sacerdócio e missão já construídos anteriormente. Desse modo, pode-se dizer que

haverá, necessariamente, constantes embates, recuperações e ressignificações para os/as professores/as entre os sentidos já existentes e a nova realidade que se apresenta.

O resultado desse amálgama de trabalhadores da educação aliado às precariedades trará, nos anos seguintes, uma série de greves, mobilizações e reflexões, as quais, findada a ditadura militar em 1985, deixarão importantes contribuições para a Constituição de 1988.

3.2.4 Neoliberalismo e “uberização” da educação: as novas velhas significações

A chegada da década de 1990 e a identidade dos professores também construída no período anterior de luta pela redemocratização será assim retratada por Melo (2011, p. 145):

Ao longo da década de 1990, essa identidade sofrerá fraturas em meio às mudanças ocorridas no mundo do trabalho que determinarão formas cada vez mais precárias de acesso aos empregos e a destruição de grande parte dos direitos trabalhistas. Nesse contexto, o discurso neoliberal enfatiza o individualismo, o empreendedorismo do trabalhador na busca de melhoria de seu *status* profissional. A identidade de classe dos professores será atingida pela crise da organização sindical docente expressa nos seguintes indicadores: “1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; 4) distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado.

Esse período será marcado pelo início da reforma educacional que teve como marco a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Norteadas pelo ideário neoliberal, com o seu *Estado mínimo*, essa reforma tem como uma de suas marcas a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das escolas. De acordo com Frigotto (1995, pp. 83-84) *apud* Melo (2011, p. 124):

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e

que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Nesse bojo da reestruturação produtiva do capital e de posterior acumulação flexível, cujas implicações gerais sobre o mundo do trabalho abordamos na seção anterior, é importante considerar igualmente seus desdobramentos na educação. Assim, o movimento pós-moderno de acumulação flexível só poderia acarretar uma pedagogia flexível, a pedagogia da hegemonia, atualmente denominada como “aprender a aprender”.

Tal conceito se apresentou como parte das estratégias do capital para estabelecer um profundo controle sobre as práticas educativas e escolares, atuando como antítese da luta revolucionária: aparentemente apresentando-se como uma educação democrática, mas extirpando o pensamento crítico e o confronto às bases do capital (Duarte, 2000). Nesse novo quadro, o “saber fazer”, a instrumentalização técnica e o imediatismo passam a ocupar a centralidade dos processos formativos, enquanto o enriquecimento teórico, a formação humana e a apropriação do mundo em suas múltiplas determinações tornaram-se secundarizados.

Para a concepção educacional ligada ao lema “aprender a aprender”, o conhecimento tácito é imprescindível, tal como o dinheiro é para o dono da fábrica. As pedagogias que constituem esse grupo declaram veementemente que o saber tácito deve ter centralidade, tanto na formação superior quanto na educação básica, em detrimento do conhecimento teórico, visto como menos relevante.

Duarte (2000) aponta os quatro princípios valorativos desse pressuposto educacional dizendo que, para estas pedagogias: 1. é mais desejável a aprendizagem por si só do indivíduo do que a aprendizagem efetivada pelo ensino de outrem; 2. é mais importante o aluno aprender a pesquisar (método de busca por soluções) do que aprender o conhecimento acumulado entre as gerações (científico); 3. é mais importante que a atividade pedagógica seja motivada pelos interesses pessoais; e 4. é função da escola preparar o aluno para ter uma capacidade adaptativa para um mundo flexível, onde ele deve ser resiliente e dinâmico.

Nesse sentido, as instituições educacionais passarão a ter como missão precípua tornar sua “clientela” empregável, formando um novo tipo de trabalhador capaz de lidar com os avanços tecnológicos e a “flexibilidade” própria das novas relações de trabalho, aspectos que abordamos na seção anterior.

Ao mesmo tempo, o discurso sobre a importância do magistério apresenta-se mais uma vez, desta feita sob a égide da necessidade de promover a adaptação dos educandos às novas necessidades da sociedade, concebida como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”. (Melo, 2011). Segundo a referida autora (Idem, p.130),

Filiado a esse discurso, o discurso oficial busca redefinir as formas de atuação do educador na escola e na sala de aula, apresentando “novas” orientações para a formação centradas na *epistemologia da prática*. Será então desenvolvida uma reforma curricular centrada na valorização da prática, pois se enfatiza que ao longo da história educacional o trabalho pedagógico foi marcado por uma dimensão teórica que não contribuiu para adequar a escola às exigências sociais.

Toma forma, portanto, a ideia de uma “educação útil”, voltada muito mais ao atendimento das necessidades do mercado quanto à disponibilização de mão-de-obra qualificada do que à necessidade de formação humana mais ampla e com percepção emancipadora.

Eficiência e adaptação passam a ser as palavras de ordem, em um sistema educacional que se propõe a servir ao mercado, nessa visão utilitarista da educação. O/a próprio/a educador/a, denominado/a “profissional da educação” na nova LDB, como trabalhador/a que é e já vindo/a de um processo de precarização iniciado na ditadura militar, precisará também se adaptar. A autonomia que recebe vai apenas culminar em acréscimo de mais atividades, torna-se uma obrigação e difere daquela almejada pela categoria ao longo dos anos. Aprofunda-se, desse modo, a precarização do magistério, à medida que o/a professor/a precisará se tornar um/a profissional multiforme, com uma remuneração insuficiente e uma carga de trabalho avolumada.

Nesse sentido, as atribuições do/a atual professor/a multiforme e polivalente passam a incluir, além das atividades de ensino, habilidades de adaptação a mudanças rápidas nas políticas educacionais, nas tecnologias emergentes e nas

demandas do mercado de trabalho; incorporação ativa de tecnologias educacionais e inovações pedagógicas em suas práticas; desenvolvimento emocional e social dos alunos; colaboração com o setor privado, organizações comunitárias e outros parceiros externos; promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais e, como já ocorre em algumas instituições educacionais privadas, a captação de novos “clientes”. Porém, como é característico desse estágio capitalista de acumulação flexível, a ampliação das atribuições e a maior exigência de adaptabilidade não são acompanhadas da devida evolução remuneratória compatível.

Outro impacto considerável desse quadro atual de acumulação flexível está relacionado à ênfase na prestação de contas e resultados mensuráveis. Nesse aspecto, os/as educadores/as têm se deparado com pressões para melhorar o desempenho dos alunos em testes padronizados, o que afeta a sua autonomia profissional e o método de ensino, além de relegar a segundo plano a formação humanística e crítica.

Às condições de trabalho e econômicas ruins soma-se a consolidação da perda do antigo prestígio da profissão, processo que, como vimos, já havia se iniciado a partir do Golpe Civil-Militar de 1964. Na conjuntura neoliberal introduzida nos anos 1990, o/a professor/a passa ao *status* de mediador/a, despido/a da robusta autoridade de outros tempos e investido/a de um reconhecimento que apenas aumenta a carga de trabalho e de responsabilidades. Tal quadro promove ainda mais o afastamento dos/as jovens mais qualificados da profissão.

Ao tratar do tema da precarização do mundo do trabalho e relacioná-lo com a educação, Freitas (2016) aborda a “uberização” como forma destruidora de profissões e comenta sobre a chegada dessa característica ao trabalho docente da seguinte forma:

[...] aos poucos, os processos de precarização vistos em outras profissões vão se aproximando dos professores – inclusive a conversão de seu trabalho vivo em trabalho morto, dentro de plataformas de aprendizagem online que, com ajuda de tecnologia interativa, procura copiar e eternizar a atuação dos profissionais da educação. Trata-se de congelar os processos destinados a apoiar o desenvolvimento das crianças, bem como destinados a regular seu ritmo e profundidade de aquisição de conhecimentos, e registrá-los em códigos informatizados e reproduzíveis sem a presença viva do professor (Freitas, 2016, p. 20).

Do universo geral do trabalho para a educação e o trabalho docente, a “uberização” já aparece como regime de trabalho flexível para vários/as professores/as, constituindo sentidos aparentemente contraditórios àqueles engendrados pela história para o trabalho docente e produzindo a figura do “professor-empREENDEDOR”. Tais implicações histórico-semânticas serão melhor abordadas adiante, na seção em que se dará a análise das sequências discursivas.

Por fim, nesse percurso histórico-ideológico que fizemos, buscamos não perder o fio dos diversos discursos a respeito do professor que emergiram das/nas condições históricas pelas quais o Brasil passou, desde o início de sua colonização. A “importância” da figura do professor foi sempre ressaltada, inicialmente sob o aspecto religioso como sacerdócio, depois como missão progressista, em seguida como agente de uma expansão, como mediador de uma educação para adaptação às novas exigências sociais e, por fim, como empreendedor educacional. Entretanto, é fundamental constatar que, a práxis de um período não suplanta a outra. Ocorre sim a constante ressignificação dos sentidos da docência que possibilita a retomada de construções já cristalizadas pela história e pela ideologia. Dito de outra forma, não se pode falar em sentidos substituídos por outros. A riqueza dessa construção emergirá diante de nossos olhos constantemente com suas reconfigurações historicamente determinadas.

Feitas essas considerações a respeito de como se constituiu a atividade docente no Brasil e os sentidos a ela atrelados, passaremos a abordar detalhadamente mais alguns outros elementos teórico-metodológicos, que nos servirão de base e de norte na análise das materialidades juntamente com a abordagem histórica que fizemos nessas seções até o momento. Segundo Florêncio *et. al.* (2016, p. 43),

O método de uma pesquisa precisa esclarecer com objetividade sua vinculação com o escopo teórico [...] norteador do trabalho e, ao mesmo tempo, mostrar a forma utilizada, o caminho percorrido pelo pesquisador para explicar o objeto de sua investigação.

É dessa questão, que aborda o escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux, que trataremos na seção seguinte.

4 A ANÁLISE DO DISCURSO E SEU QUADRO TEÓRICO-ANALÍTICO

Daremos continuidade ao nosso percurso teórico após abordarmos os contextos imediatos e amplos de formulação dos dizeres e do discurso a que nos propomos analisar, tratando sobre a teoria da Análise do Discurso (AD), abordando inicialmente seu surgimento e, posteriormente, seus principais elementos para, em seguida, tratarmos daqueles dispositivos teórico-analíticos mais pertinentes ao nosso objeto, quais sejam aqueles relacionados às Condições de Produção e à Memória.

4.1 Surgimento e fases da Análise do Discurso

Concebida inicialmente por Michel Pêcheux, na França, por volta de 1969, a Análise do Discurso tem sua gênese associada à disciplina de interpretação de textos. Via-se, já de princípio, sua inclinação pela busca das implicações do sentido e a latente inconformidade com a evidência e a obviedade. Por essa razão, a conjuntura histórico-social de seu surgimento fez também aflorar outras ambições epistemológicas que extrapolaram a superfície linguística.

Nessa pisada, lembramos que a década de 1960 foi marcada por intensa efervescência social e política. A Europa vivia a insegurança da Guerra Fria e adentrava os anos 1960 despojada das pompas de outrora, pois “as grandes potências de 1914, todas europeias, haviam desaparecido” (Hobsbawn, 1995, p.23) e o continente estava dividido pela chamada “Cortina de Ferro”, sob a influência dos dois grandes vencedores da 2ª Guerra Mundial: os Estados Unidos da América (EUA) e a então União Soviética.

O lado capitalista caminhava para o que Hobsbawn (idem, p.59) chamou de “Anos Dourados”, em que “os impressionantes problemas sociais e econômicos do capitalismo na Era da Catástrofe aparentemente sumiram”, em razão dos vultosos investimentos norte-americanos na região, além do crescimento populacional, que aumentou consideravelmente o consumo.

Do outro lado, o mundo comunista passava por séria instabilidade política e social e tal conjuntura apontava para um grande contraste entre o estado de bem-estar social da Europa Ocidental e a grave crise econômica da Europa Oriental.

Essa prosperidade, porém, não sobreveio sem o aumento da desigualdade social, da exploração de classes e do conseqüente afloramento dos movimentos sociais das minorias (negros, mulheres, homossexuais etc.). A solidariedade aparente entre o capital e o trabalho era uma farsa para suplantarmos o mundo soviético, uma vez que o capitalismo não tem vida longa sem gerar os seus antagonismos, pois “sem se apropriar do trabalho alheio, o capital nem existiria” (Cafiero, 1990, p. 72).

Por conseguinte, os questionamentos e as contestações sociais tornaram-se a tônica daquele momento histórico, com o engajamento de um grande número de intelectuais. As escamoteações de sentido, os argumentos e narrativas falaciosas com a finalidade de beneficiar poderosos e exploradores produziam, no campo das ciências, uma necessidade de desmascaramento, desvelamento e contestação, feitos a partir do rigor teórico-científico.

Além disso, no final daquela década, as contestações alcançavam também questões epistemológicas, a exemplo das críticas ao Estruturalismo. A fala, a ideologia, o social, a semântica e outras exclusões operadas por Saussure, com o corte língua/fala e os conceitos de sistema e sincronia, são trazidos para as discussões linguísticas. A partir de então, surgem quase concomitantemente, várias disciplinas que estilhaçarão a teoria da linguagem, rompendo com a sincronia e com o corte saussuriano.

Assim, fruto dessa conjuntura social e epistemológica questionadora, a Análise do Discurso não foi projetada para ser apenas um simples campo de estudo, mas para ser um instrumento de intervenção política (Carneiro, 2008, p. 16). Não por acaso, “os linguistas que fazem a AD são na maioria (ou foram) militantes políticos de partidos de esquerda” (Courtine, 2006, p.12). Dentre outras coisas, pretendia-se desmascarar as verdades construídas por políticos oportunistas. É por isso, que “o discurso político se tornou muito rapidamente o principal, quero dizer, o único objeto da análise do discurso” (idem, p. 60). Portanto, estudar a produção, a circulação e a recepção dos discursos foi encarado, na época, como uma atitude revolucionária, uma vez que desvendava a vontade de verdade dos discursos políticos e científicos.

Considerada a obra inaugural da AD, o livro “Análise Automática do Discurso” (AAD) de Michel Pêcheux, publicado em 1969, é resultado de sua tese de doutorado

e conjuga, em sua escrita, vários trabalhos anteriormente produzidos pelo autor. Sobretudo, projeta-se, pela sua natureza, para muitos outros trabalhos. Um texto fundador, uma obra que se diz, como afirma o autor, como a construção de andaimes para a produção de uma ciência transdisciplinar da linguagem.

A partir da publicação da AAD, Pêcheux divide a constituição da Análise do Discurso em três fases. Na primeira, ao selecionar *corpora* fechados, analisá-los linguisticamente e discursivamente e depois demonstrar que as relações identificadas com estes procedimentos são geradas por uma mesma estrutura, Pêcheux constrói a noção de Máquina Discursiva. Segundo ele, os processos discursivos são gerados por máquinas discursivas, definidas como condições de produção estáveis, de modo que os diferentes processos discursivos são gerados por máquinas discursivas específicas. Assim, o manifesto dos comunistas e o dos conservadores são produzidos por máquinas discursivas diferentes.

Na segunda fase, o conceito de Máquina Discursiva, uma máquina estrutural fechada, começa a ser abandonado, sendo substituído pelo conceito de Formação Discursiva. Com isso, a AD ampliou o conjunto de discursos passíveis de análise, pois não mais considerou a noção de discurso estabilizado.

Quando entra em sua terceira fase é que a AD deixa de lado completamente a noção de Máquina Discursiva, suplantada pelo conceito da Interdiscursividade. Nesta fase, os discursos deixam de ser vistos como tendo uma constituição independente, e passam a ser considerados na simultaneidade em que atravessam uma Formação Discursiva. A identidade das formações discursivas é estruturada pela relação interdiscursiva.

Assim, delineada a “gênese” histórico-social e evolutiva da Análise do Discurso, passaremos à abordagem de seus elementos teóricos.

4.2 Língua, sujeito, história e Ideologia: a materialidade dos sentidos

Os procedimentos de análise da AD articula pressupostos de três grandes áreas epistemológicas: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Não obstante a isso, como disciplina de entremeio, não trata apenas de selecionar elementos dessas grandes áreas do conhecimento, mas sim de lhes fazer

questionamentos quanto à historicidade, para a Linguística, o simbólico, para a História e a Ideologia, para a Psicanálise (Orlandi, 2009).

A mesma autora (idem, p. 56) explica o papel da AD nesse entremeio do seguinte modo:

A Análise de Discurso, ao se fazer no entremeio entre Linguística e Ciências Sociais, não se especifica claramente um lugar no/de reconhecimento das disciplinas. O que lhe importa é, sobretudo, colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam.

Pêcheux coloca em destaque **o discurso** como objeto de análise, diferente tanto da língua, quanto da fala, distinguindo-se também de simples transmissão de informação ou simples ato do dizer. Sua natureza é muito mais complexa: segundo Leandro Ferreira (2005, p. 13), “É no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito”.

Assim, podemos inferir que o discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, é socialmente produzido e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas (Fernandes, 2008).

Podemos entendê-lo, portanto, como práxis, uma vez que, segundo Florêncio *et.al.* (2007, p. 64), “é produzido nas relações sociais, em determinado momento histórico, trazendo em si o *histórico* e o *ideológico*, próprios a essas relações”. Pêcheux (1988) o define também como “efeitos de sentido entre interlocutores”, afirmando, portanto, que, no discurso, o sentido está na relação entre sujeitos e não unicamente nas palavras. Portanto, o discurso não é o texto, tampouco o simples pronunciamento público de qualquer ordem, mas sim práticas sociais que se materializam na língua(gem).

Por conseguinte, o analista deve reportar-se a uma materialidade (verbal ou não verbal) compreendida como materialização de discursos, cuja compreensão e/ou

explicação faz com que recorramos a aparatos teóricos fora da Linguística, sem, no entanto, deixá-la de lado.

Já a perspectiva de **língua** para a AD difere da compreensão saussuriana de sistema perfeito, indo, sob esse aspecto, na direção contrária: está sujeita ao equívoco, à falha, ao deslizamento de sentido. Em consequência, toda descrição, conforme afirma Pêcheux (1990, p. 53), “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

De fato, o mesmo Pêcheux (1988, p. 160), ao questionar a “evidência da existência espontânea dos sujeitos” e a “evidência do sentido” nos diz: “poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (...)”.

Consequentemente, não é difícil observar desde o princípio uma nítida distinção entre a teoria pecheutiana e a saussuriana ou, dito de outra forma, entre a Análise do Discurso e o Estruturalismo Linguístico. Evidentemente, tal distinção não se opera pela completa anulação do legado teórico de Saussure, mas sim pela compreensão de suas dicotomias e das estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas que, de fato compõem a Língua, e muito mais pela percepção complexa e pouco explorada pelo estruturalismo quanto à semântica e suas implicações, além, é claro, das naturais obscuridades teóricas resultantes do corte língua/fala levado à efeito pelo linguista suíço.

Desse modo, levando-se em conta as múltiplas implicações do sentido, pode-se dizer que a semântica constituiu-se como a fissura inquietante da Linguística através da qual emergem as questões discursivas; uma seta apontando incessantemente para o exterior da língua, onde estão o sujeito, a ideologia e a história, os quais são, ao mesmo tempo, dela constituintes. Assim, mais que um sistema autônomo e fechado, a língua torna-se espaço de conflitos, contradições, deslizos e rupturas.

Ao tratarmos sobre **ideologia**, adotamos neste trabalho a compreensão dessa categoria tendo por base o conceito ontológico-prático formulado por Lukács, segundo o qual a ideologia constitui-se da teleologia secundária (ação dos homens sobre outros homens). Por conseguinte, de acordo com Florêncio *et.al.* (2007, p. 37), “é das posições teleológicas secundárias nas quais se realiza a ‘prévia-ideação da prática

social dos homens', no sentido de influenciar outros homens a assumirem posições, que surge a ideologia”.

Disso resulta afirmar que, nessa perspectiva, a ideologia tem um “nascido” ontológico, ligado à categoria fundante do ser social que é o trabalho e, ao mesmo tempo, é projetada de forma material e prática, como apaziguadora dos conflitos. “A ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a prática social dos homens consciente e operativa” (Lukács, 2013, p. 446).

Assim, a perspectiva lukacsiana compreende a ideologia para além da concepção de falsa consciência, tomando-a enquanto conjunto de ideias que atuam com a função de apaziguar conflitos e que, portanto, não têm na veracidade ou falsidade o seu critério definidor. Falsas ou verdadeiras as ideias que promovem o convencimento e o apaziguamento de desarranjos sociais constituem, para Lukács, ideologia. Ele também demonstra que uma percepção inicialmente “não ideológica”, como uma teoria científica, em certas conexões, pode se tornar uma ideologia, independentemente se é progressista ou reacionária, a partir do momento em que passa a atuar nas disputas e convencimentos.

Encontramos o próprio Lukács (2018, p. 400-401) a nos dizer isso da seguinte forma:

Correção e falsidade ainda não fazem, contudo, de uma visão uma ideologia. Nem uma visão individual correta ou falsa, nem uma hipótese, teoria etc. científica correta ou falsa é em e por si uma ideologia: apenas pode, como vimos, tornar-se uma ideologia. Somente após se tornar veículo teórico ou prático para dirimir conflitos sociais, sejam eles grandes ou pequenos, fatais ou episódicos, ela pode se tornar uma ideologia. É fácil historicamente se aperceber disso. A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento da esfera da vida orgânica são teorias científicas, podem ser corretas ou falsas, elas próprias, tal como sua afirmação ou negação, ainda não são em si nenhuma ideologia. Apenas após a aparição de Galileu ou Darwin as tomadas de posição acerca de suas concepções se tornaram meio de luta para o dirimir das oposições sociais, se tornaram — nessa conexão — operantes como ideologias. A conexão de sua veracidade ou falsidade com essa função como ideologia desempenha, naturalmente, na análise concreta da respectiva situação concreta, um papel importante, nada altera, todavia, enquanto apenas é falado de controvérsias sociais, que elas são consideradas como ideologias (ao menos: também como ideologias). Mesmo uma virada de função, de socialmente progressista a reacionária, nada altera nesse status social da ideologia; os seguidores liberais de Herbert Spencer fizeram do darwinismo tanto

uma ideologia quanto os partidários do “darwinismo social” no período imperialista.

Por extensão e à luz dos engendramentos histórico-sociais do ser social, podemos compreender que essas elaborações de Lukács cumprem um papel predominantemente didático, como forma de melhor explicitar o caráter geral da ideologia enquanto apaziguadora de conflitos, uma vez que a “pureza” (ou neutralidade) das formulações científicas tem duração e existência tão efêmeras a ponto de se tornar inexistente na medida em que a ideologia constitui intrinsecamente os dizeres, como veremos mais adiante.

Ademais, é possível dizer que, se tomarmos a acepção de ideologia apenas como falsa consciência (percepção existente em algumas vertentes marxistas), acabamos por fazer necessariamente uma contraposição desta (ideologia) com a ciência, como se fossem conseqüentemente opostas e como se o conhecimento científico pudesse ser desprovido de qualquer “contaminação” ideológica, o que nos aproximaria, por assim dizer, muito mais do positivismo que da dialética (Lessa, 2015, p. 41).

Curiosamente, dizeres semelhantes a essa concepção propensa ao positivismo têm surgido nos discursos de conservadores e reacionários ao se referirem ao pensamento crítico e progressista na educação, argumentando que este estaria impregnado de ideologia e defendendo um ensino supostamente “neuro”, “científico”. Dessa crença derivam as acusações de doutrinação nas escolas e as iniciativas mais recentes na educação, a exemplo do “Escola sem Partido”¹²

Em suma, a partir de Lukács, estamos compreendendo que a ideologia é/pode ser também falsa consciência, mas não só. A ideia, a opinião, a hipótese ou a teoria, podem ou não corresponder à objetividade, mas para que sejam consideradas ideologia devem possuir a função social de identificar e dirimir conflitos sociais; devem se converter em “veículo teórico ou prático para dirimir conflitos sociais, sejam eles grandes ou pequenos, fatais ou episódicos” (Lukács, 2018, p. 400).

¹² O Movimento Escola Sem Partido é uma iniciativa que surgiu no Brasil com o objetivo de combater o que seus apoiadores veem como doutrinação ideológica nas escolas. Ele propõe uma série de medidas para limitar a influência de professores e conteúdos considerados “doutrinadores” ou “parciais” nas salas de aula, incluindo, por exemplo, proibição de manifestação política em sala de aula e adoção de postura “neutra” na ministração de conteúdos educacionais. Representou/Representa, portanto, séria ameaça à liberdade de cátedra dos/as professores/as.

Além disso, nessa mesma concepção ontológica, a ideologia é tomada como “uma superestrutura intelectual necessariamente surgida a partir da base econômica” (Lukács, 2018, p. 337), uma vez que, como vimos anteriormente, sendo o trabalho o aspecto fundante do ser social, a base material constitui a gênese e o fundamento da constituição humana.

Esse caráter igualmente material e prático da ideologia é reforçado por Lukács (2018, p. 398) ao nos dizer que uma ideia é uma ideologia quando possui a necessária função social de ser “o meio com a ajuda do qual os problemas que preenchem esse cotidiano podem ser tornados conscientes e dirimidos”. Assim, toda reação dos seres humanos a seu mundo ambiente sócio-histórico pode se tornar, sob determinadas circunstâncias, ideologia.

Ao se referir ao complexo da ideologia, Lessa (2015, p. 41) assim o define:

Referimo-nos ao fato de algumas ideias jogarem um papel-chave na escolha das alternativas a ser objetivadas em cada momento histórico. Tais ideias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição ante os grandes problemas de cada época, bem como ante os pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana. Na literatura em geral, e também em Lukács, esse conjunto de ideias é denominado ideologia.

Não obstante a essa concepção ampla da ideologia, Lukács (2018) também aborda a existência de ideologias estritas, as quais se desenvolveram nas sociedades a partir do surgimento da propriedade privada e seus conflitos baseados em interesses de classe. De modo que:

[...] o surgir de tais ideologias pressupõe estruturas sociais nas quais diferentes grupos e interesses opostos são operantes e se esforçam a impô-los à sociedade como um todo como interesse geral. Dito brevemente: o surgir e o disseminar das ideologias aparecem como traços gerais das sociedades de classe (Lukács, 2018, p. 404)

Portanto, a ideologia estrita, em termos lukacsianos, refere-se àquela que serve aos interesses de uma classe dominante e mascara as contradições sociais subjacentes, perpetuando uma visão de mundo que justifica a exploração de classe. A denominação de "estrita" dá-se no sentido de ser estreitamente alinhada com os interesses da classe dominante, obscurecendo qualquer visão crítica da sociedade.

Assim, por meio das ideologias estritas, a classe dominante convence as classes e frações de classe a ela subordinadas de “que seus interesses de vida coincidem com os importantes interesses de vida da sociedade como um todo” (Lukács, 2018, p. 404).

Alinhada a essa compreensão ontológica de ideologia e do ser humano como “um ser que dá respostas” proposta por Lukács (2013, p. 5), tomamos como referência um **sujeito** que supera os extremismos do “sujeito individualista” da fenomenologia, e do “sujeito assujeitado” de Althusser. Cavalcante (2005, p. 6) assim resume essa compreensão de sujeito:

É a partir dessa perspectiva que defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de fazer escolhas, não qualquer uma, mas dentro das possibilidades permitidas pela objetividade; capaz de intervir na realidade e essa intervenção será tão mais adequada e eficaz quanto maior for o conhecimento que essa subjetividade tiver da objetividade posta.

É movendo-se entre os limites e as possibilidades que a objetividade lhe impõe que o sujeito atua de forma ativa, tendo sua eficácia dependente do grau de conhecimento que se tem da objetividade. Outrossim, como diz Magalhães (2003, p. 79), não se trata, portanto, de uma “subjetividade autônoma que se impõe idealmente à realidade. Na verdade, tem-se uma subjetividade objetivada, isto é, um sujeito que possui história, por isso, limites na construção ideal e efetiva de suas realizações.”

Esse conceito que adotamos na perspectiva teórica deste trabalho implica dizer que o sujeito não é totalmente condicionado e tampouco autônomo em sua completude. Tem a história como seu condicionante e sua possibilidade ao mesmo tempo. Tal perspectiva encontra respaldo também nas palavras de Freire (1997, p. 21) citado por Cavalcante (2005, p. 7):

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo. [...] Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismo.

Em Pêcheux (1990, p.56), também encontramos o sujeito exercendo as possibilidades da consciência e fazendo escolhas de tal modo a agitar seu lugar no mundo:

Todo discurso é o índice de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Ao tratarmos sobre sujeito e língua, apontamos a influência que ambos sofrem pela **história**, sendo que “é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (Orlandi, 1994, 54). Assim, faz-se importante assinalar a que “história” nos referimos, considerando a epistemologia da Análise do Discurso. Silva Sobrinho (2007, p. 46) nos traz contribuições para o entendimento dessa questão:

[...] A noção de história na AD é alvo de inúmeras polêmicas. [...] Essa categoria, conforme Pêcheux e Fuchs (1997), está vinculada ao materialismo histórico. Nessa perspectiva, a história não é tida como um sistema sincrônico, tampouco como evolutivo (diacrônico); pelo contrário, essa categoria tem a ver com as relações sociais em determinada formação social. [...] É a partir dessa perspectiva que se compreende a noção de história como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, no processo de autoconstrução humana. (Grifo nosso).

Desse modo, a história é entendida não como uma sucessão linear de eventos ou uma narrativa cronológica objetiva, mas como um campo de lutas simbólicas e de poder, onde as diferentes classes e discursos disputam a representação da realidade.

Assim, língua, história, sujeito e ideologia, elementos constituintes do discurso, como dissemos, estão entrelaçados e apontam para a materialidade dos sentidos. Na sequência, veremos como esses elementos constitutivos do discurso materializam-se metodologicamente em diferentes dispositivos de análise.

4.3 Dispositivos analíticos da AD

4.3.1 As Condições de Produção

Ao abordarmos na seção 2 deste trabalho o engendramento sócio-histórico que constitui a atividade docente procuramos dar conta do que corresponde a parte de um dos dispositivos mais caros à Análise do Discurso Pecheutiana: as **Condições de Produção**.

Fato é que “os sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas, trazendo elementos que derivam da história, da sociedade e de suas contradições ideológicas” (Florêncio *et al*, 2007, p.67) e, por essa razão, para compreender o discurso, é preciso levar em conta o contexto imediato de sua formulação (Condições de Produção em sentido estrito) e o processo histórico e social (Condições de Produção em sentido amplo), uma vez que, nas palavras de Pêcheux (1993, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”.

É importante ressaltar que, ao fim e ao cabo, a distinção entre condições de produção amplas e estritas dá-se principalmente por questões didáticas de compreensão da teoria, uma vez que o próprio contexto imediato da formulação do dizer (condições estritas) resulta e é constituído pelo próprio engendramento histórico-social (condições amplas), tal como nos diz Schermack e Freitas (2012, p. 45):

Os sujeitos, a situação discursiva (as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato; o contexto sócio-histórico ideológico) (...) O contexto imediato e o sócio-histórico ideológico estão separados a fim de explicação, pois na prática discursiva eles são indissociados.

É imperioso constatararmos também que a adoção das Condições de Produção como categoria imprescindível na AD está diretamente relacionada ao papel decisivo que o Materialismo Histórico e seu desvelamento da luta de classes ocupam na teoria pecheutiana. De fato, esse “motor da história”, como dizia Marx, é decisivo na constituição dos sentidos e dos dizeres e, por isso, no discurso. Pêcheux (1988, p.152) complementa explicando que a história é a história da luta de classes, “a

reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e superestruturais (jurídico-políticos e ideológicos) que lhes correspondem”.

Assim é que

Nesse sentido, vale destacarmos que a Análise do Discurso considera como constitutivo do sentido o contexto histórico-social em que o texto foi produzido. Assim, devemos considerar que o fato de ignorarmos essa realidade alteraria todo o sentido do enunciado (Schermack & Freitas, 2012, p. 49)

E, nessa perspectiva, claramente estamos nos propondo a compreender os efeitos de sentido perpetrados pelas condições de produção que desembocam na atual conjuntura de reestruturação produtiva do capital, com seus processos de flexibilização/uberização e seus efeitos sobre a educação e o trabalho dos/as professores/as, incluindo as mudanças nas práticas de ensino e, principalmente, as alterações na própria identidade docente.

4.3.2 Formação Ideológica e Formação Discursiva: definições e desdobramentos

Como vimos, o componente ideológico é intrínseco ao próprio discurso, que é essencialmente ideológico (Florêncio *et al*, 2007). Dito de outra forma, “em sua materialidade concreta a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas*” (Pêcheux, 1988, p. 146).

Por essa razão, ao enunciar, o sujeito, inserido num grupo social, não deixa de transparecer sua formação ideológica (FI) e, por isso, os discursos são produzidos a partir da identificação ou desidentificação do sujeito com determinadas formações ideológicas. Ainda segundo Pêcheux (1988. P.162), temos que:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos (e especificamente em sujeitos do seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas [...] e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.

Do mesmo autor supracitado, temos a definição de formação ideológica como “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (*Idem*, 1988, p. 166).

Isso implica dizer que os discursos são produzidos a partir de lugares ideológicos construídos socialmente, os quais correspondem às formações ideológicas. Nesse sentido, Grigoletto (2007, p. 129) afirma que

Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares [...].

Em outras palavras, em uma formação social dada, é possível identificar um modo de produção específico que a domina e um estado de relações de classe que a compõe. As práticas sociais vigentes são a forma concreta em que essas relações de classe se expressam. Tais relações dão espaço a posições de classe específicas, que não constituem indivíduos, mas configuram formações que mantêm, entre si, relações de antagonismo, aliança ou dominação (Haroche *et al*, 2007).

De uma maneira geral, o modo de produção predominante na atualidade é o capitalismo, o qual tem no antagonismo das classes - burguesia e proletariado - definido por Marx, a expressão atual do “motor da história”, ficando, portanto, caracterizadas, a princípio, duas grandes formações ideológicas: a do capital e a do trabalho.

Esse antagonismo e “disputa” entre as formações ideológicas é expresso por Pêcheux (1988, p. 259) da seguinte forma:

É porque as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas “coisas” de modo diferente (Liberdade, Deus, a Justiça, etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas”

Em outro momento, o autor estabelece uma interessante relação entre a Ideologia em geral e as formações ideológicas, no tocante ao processo de

identificação e desidentificação dos sujeitos, ao afirmar que “não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre com esta ou aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social dada” (*Idem*, 1988, p. 257).

Já o conceito de formação discursiva foi formulado inicialmente por Foucault. Para ele, os discursos são uma dispersão, ou seja, são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade *a priori*, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando as “regras de formação” que regem a formação dos discursos. Assim, para o referido autor,

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (Foucault, 2012, p. 47).

Foucault não trabalhava com as questões de luta de classes e ideologia na mesma perspectiva do Marxismo. Nesse sentido, quando Pêcheux traz para a AD a noção de formação discursiva, ele faz as readaptações relacionando tal conceito à questão da ideologia e da luta de classes. Tratava-se, segundo o próprio Pêcheux, de extrair da noção de Foucault o que “ela tinha de materialista e revolucionária”, justamente a concepção foucaultiana de discurso como prática.

O próprio Pêcheux (1988, p. 254) tece, então, uma crítica a Foucault nos seguintes termos:

Em sua *Arqueologia do Saber* que, por muitos aspectos, apresenta um extraordinário interesse para a teoria do discurso, M. Foucault “retrocede” sobre o que ele mesmo avança, volta à sociologia das instituições e dos papéis, por não reconhecer a existência da luta (ideológica) de classes.

No interior da AD pecheutiana, formação ideológica e formação discursiva são conceitos e categorias de análise inextricavelmente interligados. Cada formação ideológica comporta, para Pêcheux (1988) (e diferentemente de Foucault, que não

desenvolveu um conceito similar ao de formação ideológica), uma ou várias formações discursivas interligadas.

É a partir do questionamento da “evidência da existência espontânea dos sujeitos” e da “evidência do sentido” que Pêcheux (1988, p. 160) nos levará à compreensão do conceito de formação discursiva (FD) e das implicações desta sobre a constituição dos sentidos e dos sujeitos:

Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Desse modo, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”. (Idem, 1988, pp. 160-161).

Essa representação evidenciada nas formações discursivas tem efeito imediato na “definição” dos sentidos, de tal modo que algumas das dificuldades encontradas pelos linguistas decorrem, segundo Pêcheux (1988), justamente do desconhecimento do “jogo dos efeitos ideológicos”, presentes em todos os discursos, mesmo naqueles considerados como “científicos”. Essa é a consequência natural da constatação já exposta anteriormente de que somos necessariamente atravessados pela ideologia. Tal fato deixa as ideias de neutralidade e imparcialidade dos dizeres (científicos, jornalísticos, etc) na condição de mitos, já que, como diz Pêcheux (1988, p. 161): “toda ciência é sempre investida (circundada e ameaçada) pelo ‘ideológico’”. Afirma ainda o referido autor (ibidem, 179):

[...] na verdade, todo “ponto de vista” é o ponto de vista de um sujeito; uma ciência não poderia, pois, ser um ponto de vista sobre o real, uma visão ou uma construção que representasse o real (um “modelo” do real): uma ciência é o real sob a modalidade de sua necessidade pensada, de modo que o real de que tratam as ciências não é senão o

real que produz o concreto-figurado que se impõe ao sujeito na necessidade “cega” da ideologia.

Assim, por conseguinte, não há como dissociar ciência, ideologia e, por consequência, luta de classes, já que, segundo o referido autor (ibidem, pp. 190-191),

[...] a história da produção dos conhecimentos não está separada da história da luta de classes. [...] Em outras palavras, as ideias científicas, as concepções gerais e particulares historicamente apontáveis para cada época histórica dada – em suma, as ideologias teóricas e as diferentes formas de filosofia espontânea que as acompanham - não estão separadas da história da luta de classes.

Na relação entre formação discursiva e sujeito, Pêcheux (1988) aborda duas formas de esquecimento. A primeira é a ilusão da autoria, em que o sujeito tem a impressão de que o discurso dele é original, inicia-se com ele. Pêcheux o denomina de “esquecimento nº1”. Já o “esquecimento nº 2” é a ilusão da autonomia. Este provoca no sujeito a ideia que o seu discurso é formulado com determinadas palavras e não outras porque tais palavras são por ele controladas.

O mesmo autor (Idem, p. 177) estabelece a seguinte relação entre os dois esquecimentos e a forma-sujeito:

O efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2. Assim, o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do que chamamos o imaginário linguístico (corpo verbal).

Vemos então caracterizada a paráfrase como elemento constituinte das formações discursivas, sendo esta também, ao mesmo tempo, o espaço de desenvolvimento do imaginário, numa dubiedade entre repetir e produzir o novo.

4.3.3 Interdiscurso, Memória Discursiva e Imaginário: o “sempre-já-lá” dos sentidos

Nesse contexto, entre as demais categorias da AD, interdiscurso, memória e pré-construído são aquelas que remetem às vozes, dizeres e formulações do outro, intrinsecamente presentes em nossos dizeres, no intradiscurso¹³. Orlandi (2009, p. 45) propõe algumas colocações a respeito do funcionamento do interdiscurso:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome.

Conceito próximo do interdiscurso, a memória discursiva já era apontada por Pêcheux (1988, p. 142) como “um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices legíveis’, que constitui um **corpo sócio-histórico de traços**” (grifo nosso). Portanto, estava posta a implicação de que a memória envolve uma relação da linguagem com a história e pensá-la requer observar as relações conflituosas dos aspectos de historicidade com os processos da linguagem.

Ademais, ao apontá-la como “corpo sócio-histórico”, Pêcheux nos leva à compreensão de que a memória discursiva não se confunde com a noção de memória da Psicologia (repositório de informações adquiridas ao longo do tempo), pois diferentemente desta aquela “diz respeito às formas significantes que **levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se** através dessa interpretação” (Gregolin, 2001, p. 21, grifo nosso). Desse modo, o tecido da memória discursiva relaciona-se também a uma espécie de espelho que permite, a partir de sua constituição, apontar traços históricos e sociais que nos constituíram ao longo do tempo enquanto sociedade.

Nessa perspectiva, a memória não está relacionada a aspectos de natureza cognitiva, mas ao âmbito social, a partir da noção de regularização. As retomadas/regularizações de sentidos vão construindo uma memória que se

¹³ "Intradiscurso" é um termo utilizado na Análise do Discurso para se referir aos elementos internos e estruturais de um texto, os quais incluem a organização das palavras, frases e ideias, bem como os recursos linguísticos, semânticos e discursivos utilizados para transmitir uma mensagem específica. Em suma, trata-se do dito em si.

estabelece socialmente, mesmo que ela se apresente ao sujeito discursivo como não sabido. Ou seja, são as repetições do discurso que constroem a memória discursiva.

Segundo Indursky (2009), o trabalho teórico mais profícuo a respeito de memória discursiva na AD teve seu desenvolvimento a partir dos anos 1980, com os estudos de Courtine. Para ele, o termo memória também designa algo distinto de qualquer lembrança ou memorização psicológica: “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos” (Courtine, 2014, p. 53).

O mesmo autor (2014, p.52) compreende ainda que

Toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio associado outras formulações que ele repete, refuta, transforma, denega...Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória específicos.

Por conseguinte, pode-se concluir que todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade. Então, percebe-se a memória discursiva como sendo esses sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são reavivados no intradiscurso. Não obstante a isso, o sujeito busca, por vezes, apagar os “sinais” da memória para produzir o efeito de homogeneidade discursiva.

Das considerações acima, depreendemos que a memória (e o interdiscurso) podem ser localizados na fronteira entre o linguístico e o histórico-social, explicitando o engendramento de vozes na composição do discurso.

Nesse percurso, é instigante o que nos diz Orlandi (1994, p. 57): “No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários”. Imaginário e ideologia entram em cena, portanto, como componentes que atuam entre o já-dito e o dito.

Relacionado e próximo aos de memória e interdiscurso, o conceito de imaginário constitui-se também como importante aspecto de reflexão para compreensão dos processos discursivos e históricos, uma vez que procura demonstrar como se dão as projeções e representações sociais. Diz respeito à forma como determinadas figuras, espaços, profissões, são representados na sociedade. Imagens, conceitos, estereótipos, bem como o estranhamento ou recriminação a qualquer elemento ou comportamento que destoe da representação.

Relacionando imaginário e discurso, nos diz Orlandi (1994, p. 56):

Quanto ao social, não são os traços sociológicos empíricos — classe social, idade, sexo, profissão — mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa.

Vai nesse sentido a definição de Pesavento (1995, p. 24) citado por Espig (2004, p. 52) a respeito do imaginário enquanto representação, projeção:

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber.

Com base nessa definição, acaba por ser temerário definir fronteiras bem definidas entre o real e o imaginário, uma vez que ambos se mesclam, se definem e se complementam a ponto de se confundirem.

Espig (2004, p. 52) também apresenta a definição dada por Baczko (1991, p. 8) para o imaginário, explicando que “o termo evoca um conjunto de representações coletivas, ideias e imagens formuladas socialmente”.

Também Marí (1998, p. 72) assim se refere acerca do imaginário:

[...] estrutura simbólica das sociedades e suas práticas. [...]. Terra natural das ideologias. Sua função consiste em operar no conjunto universal dos símbolos, selecionando os mais eficazes e apropriados às circunstâncias de cada sociedade para que o poder circule e avance. [...] A força é o elemento constitutivo do poder, o que o produz, porém, a força ou violência se frustrariam se não existissem outras instâncias para garantir a continuidade do poder conquistado ou instituído. Essas instâncias funcionam como condições de reprodução do poder produzido: [...] o discurso da ordem e o imaginário social. (Grifo nosso).

Como se pode depreender dos excertos, o imaginário tem relação com a ideologia, mescla-se com elementos do real, opera no coletivo e tem papel fundamental na manutenção do poder, que dele faz uso para se constituir e se manter.

O próprio discurso da ordem está relacionado a uma representação do imaginário, que joga no inverso (desordem), no estranhamento, aquilo que não lhe corresponde.

Nesse sentido, há certa convergência entre imaginário e formação discursiva, uma vez que Pêcheux (1988, p. 160) define esta última do seguinte modo: “chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*.”

Explica-se esse fato pela constatação de que a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível – do que “pode e o que deve ser dito” –, definindo conjunto(s) de enunciado(s) possíveis, a partir de um lugar determinado, como também circunscreve o lugar do não dizível – o que não pode e o que não deve ser dito.

Desse modo, é possível dizer, de certo modo, que a formação discursiva acaba por materializar na linguagem aquilo que decorre da formação ideológica e do imaginário.

Também sobre imaginário cabe salientar que não se pode falar em oposição ou mesmo total distanciamento em relação ao real, havendo, na verdade, uma relação íntima entre os dois e podendo a própria realidade ser instituída pelo imaginário (Espig, 2004). Pode-se dizer, assim, que o que se tem no âmbito do imaginário se fez pelo real e, ao mesmo tempo, o influenciou.

Assim, lembrando Pêcheux (1988, p. 162): (...) “o funcionamento da Ideologia em geral [...] se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.” (grifo nosso)

Como explica Espig (2004, p. 54):

Os imaginários sociais proporcionam a um grupo a designação de uma identidade e de uma representação sobre si próprio, auxiliando ainda na distribuição de papéis e funções sociais, expressão de crenças comuns e modelos. Neste sentido, o imaginário pode possuir a virtualidade de criar uma “ordem social” - daí sua importância como dispositivo de controle da vida coletiva e de exercício do poder. (BACZKO, 1991, p. 28). Sendo assim, a legitimidade do poder será conferida através de relações de sentido, descartando-se o uso tão somente de relações de força. Seja através do direito divino, ou de leis constitucionais, a legitimidade do poder será conferida a partir da crença dos dominados de que tal dominação é justa, boa ou legal.

O imaginário definirá, por assim dizer, uma espécie de código de conduta para as ações do sujeito, em que as reprimendas se darão, muitas vezes, por ele mesmo, para com seus pares e consigo, na forma de remorso ou culpa.

Correio (2013, p. 345) também nos traz importantes reflexões a respeito das questões relacionadas à memória ao afirmar que:

há sempre um 'já lá', que pode ser apreendido por meio do interdiscurso. Digamos que essa transversalidade que se situa no interior e no exterior do discurso deixa rastros nos dizeres dos sujeitos e afeta, de certo modo, o próprio sentido das palavras.

É interessante ressaltar que a repetição com sua materialização nas paráfrases é uma característica marcante do discurso e que, de modo geral, é ela que faz surgir as diferentes imbricações geradoras dos conceitos de interdiscurso, pré-construído e memória.

Outrossim, relacionando os conceitos de memória coletiva e memória discursiva, Leandro Ferreira (2001, p. 20) nos traz que:

A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos (Mariani, 1996). Courtine e Haroche (1994) afirmam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

Portanto, a memória coletiva deixa de ser abstração a partir do momento em que se materializa no discurso e passa, então, a ser enunciada pelo sujeito, para o qual seu dizer é único e a voz anônima da memória é, para ele, a sua própria. Davallon nos dirá também que ela busca “o foco da tradição”, “a lembrança (corrente de pensamento contínua no seio do grupo social)”.

Não podemos esquecer que a Memória Discursiva constitui-se de imagens e símbolos que exprimem representações de sentido e significado. Assim, há uma regularidade de sentidos. A Memória reconstrói-se, pois, através da verossimilhança

e se estabelece através do enunciado e da enunciação que lhe dá um sentido de origem.

Entretanto, mesmo que uma imagem retomada pelo discurso busque “antigos” significados, ela se torna inelegível dentro do discurso, pois, quando a imagem é atravessada pelo discurso torna-se opaca e destoa mudando, perdendo valor de memória. Ou seja, o acontecimento discursivo ao incorporar a imagem resgatada da memória o faz “deturpando-a”, atualizando-a, ressignificando-a.

Ainda sobre a conceituação da memória discursiva, Pêcheux afirma:

a memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética de repetição e regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face, a um texto surge como acontecimento a ler, vem a restabelecer os ‘implícitos’ de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação do legível (Pêcheux, 1999, p. 52).

Logo, para Pêcheux, a memória é móvel e inconstante. Por isso, dentro do discurso assume duas funções, que operam de formas contrárias (sob a aparência) entre si, pois, se, por um lado, retoma o passado; por outro, simula eliminá-lo.

4.3.3.1 Silenciamentos e deslizos de sentido: a “perturbação da memória”

A memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria sentido homogêneo, acumulado ao modo reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos, de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (Pêcheux, 1999, p. 56).

Nesse compasso, cabe a observação feita por Indursky (2009, p. 6): “quando a repetição se dá com deslizamento dos sentidos, este deslizamento vem, nas palavras de Pêcheux (1983/1999, p. 52) ‘perturbar a memória’”. Essa quebra da repetibilidade estabelece uma nova forma de repetição e, por consequência, promove uma reorganização da memória social, de modo a acomodar os novos sentidos. Assim,

temos em Pêcheux (1999, p. 50-57) o acontecimento discursivo tomado enquanto ruptura da memória.

É a memória discursiva que ressoa no deslizamento de sentidos, constituindo-se como uma “presença-ausente” na ressignificação. Os sentidos podem se modificar e as redes discursivas de reformulação vão recebendo novas formulações que se reúnem às já existentes e vão também atualizando as redes de memória. Dito de outra forma, o intradiscurso acaba por ser, ao mesmo tempo, o *locus* da reiteração e da atualização ou, como nos diz Mutti (2007, p. 266),

na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória, o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única.

Avançando nessa discussão, chegamos a um importante funcionamento da memória discursiva, o qual diz respeito ao silenciamento. Se a matriz de sentidos conduz à repetibilidade, ela também coloca os limites desta repetibilidade: a matriz remete ao que pode e deve ser dito no interior de uma FD, o que equivale a dizer que há sentidos que aí não podem ser ditos e que permanecem fora da referida FD. (Indursky, 2009). A referida autora (2009, p. 8) diz ainda que:

é em função dela [da memória discursiva] que certos sentidos são ‘esquecidos’, ou seja, certos sentidos que em um determinado momento podiam ser produzidos no seio de uma FD, em função de mudanças conjunturais, não podem mais ser ditos, atualizados, lembrados.

No entanto, é importante considerar que essa interdição ocorrida na memória discursiva não implica o completo apagamento. Com isso, é possível que os sentidos fiquem silenciados e possam ser recuperados pela mesma formação discursiva ou por outras, em outro momento histórico (Indursky, 2009).

Por fim, apresentados os pressupostos e dispositivos analíticos pertinentes da AD, passaremos a discorrer sobre os efeitos de sentido presentes em sequências discursivas do portal “Superprof”, a partir dos elementos teóricos e analíticos relacionados também ao Trabalho e ao Trabalho Docente, conforme abordamos nos seções 2 e 3.

5 UBERIZAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PLATAFORMA “SUPERPROF”

Com o propósito de delinear os efeitos de sentido a respeito do trabalho docente e sua recente e pretensa subsunção à mediação das plataformas digitais, os quais encontramos materializados nos dizeres da plataforma “Superprof”, percorremos um fio teórico que nos possibilitou abordar a perspectiva ontológica do trabalho, sua caracterização no modo de produção capitalista, e, por fim, os mais recentes incrementos decorrentes da acumulação flexível e dos avanços tecnológicos em sua constituição. Em seguida, pudemos inter-relacionar os conceitos de trabalho e educação, bem como discorrer a respeito de como se constituiu histórica e ideologicamente o trabalho docente no Brasil. Por conseguinte, esse caminho representou a abordagem das Condições de Produção Amplas do discurso, de acordo com a perspectiva pecheutiana de Análise do Discurso que adotamos neste trabalho e que delineamos na seção anterior.

Assim, tomando como base essa trajetória percorrida até momento, incluindo a teoria da AD e seus dispositivos teórico-analíticos, passaremos à análise de sequências discursivas extraídas do sítio eletrônico “Superprof”, buscando desvelar, como dissemos, os efeitos de sentido e de memória, recuperações e deslizamentos decorrentes desse encaixe do mundo do trabalho docente na dinâmica proletária das plataformas de uberização.

5.1 O portal “Superprof”

Inaugurado em 2013, em Biarritz, na França, o Portal *Superprof* define-se como “uma comunidade de professores prontos a transferir suas paixões”. De acordo com informações do próprio site, conta hoje com quase 28 milhões de professores e 35 milhões de alunos, espalhados em 42 países.

O site dispõe de opções de cadastro para alunos/as interessados em aulas de diversas áreas de conhecimento e para professores/as que desejam disponibilizar seus serviços. As aulas podem ser dadas no formato online ou presencial e abrangem

áreas muito variadas, tais como aulas de dança, música, engenharia, matemática, inglês, educação física, programação etc, chegando ao número de mil matérias diferentes. Quanto às formas de avaliação, contato e pagamento, estas seguem a mesma lógica de outras plataformas de contratação já popularizadas em todo o mundo¹⁴.

Embora a existência do site remonte a mais ou menos uma década, fato é que seu crescimento e popularização deram-se de forma mais ostensiva nos últimos 3 anos, período no qual a humanidade conviveu com pandemia de Covid-19 e com suas reverberações sobre o conjunto histórico-social do modo de produção capitalista. Assim, o crescimento do número da “clientela” do portal e de seus “prestadores de serviço” acompanhou a mesma tendência já existente de aceleração de uso das plataformas digitais de mediação do trabalho já existentes. Tal fato fica demonstrado quando comparamos, por exemplo, o número de professores/as cadastrados no “Superprof”, que saltou de 10 milhões, em 2019, para 24 milhões, em 2022, um crescimento de 140% em apenas 3 anos.

O site permite localizar professores/as por estado e/ou região, além de possibilitar a busca também por área do conhecimento. Nesse sentido, seu alcance e capilaridade são perceptíveis de forma bastante contundente quando identificamos, por exemplo, a existência de centenas de docentes alagoanos/as cadastrados/as, inclusive do interior do estado.

Outrossim, se retomarmos os dizeres pelos quais o “Superprof” se define (“uma comunidade de professores prontos a transferir suas paixões”, grifo nosso) analisando-os sob o prisma dos elementos teóricos e histórico-ideológicos que expusemos, encontramos efeitos de sentido que se relacionam, ao mesmo tempo, ao conceito de educação como transferência de conhecimento e ao exercício da docência enquanto vocação, atividade baseada de modo intrínseco no envolvimento emocional.

¹⁴ As plataformas e aplicativos de serviços sob demanda têm pelo menos quatro características comuns: **1. Facilidade de Uso:** têm interfaces de usuário intuitivas e fáceis de usar, permitindo que os clientes solicitem serviços com apenas alguns toques; **2. Avaliações e Feedback:** Tanto os clientes quanto os provedores de serviços podem deixar avaliações e feedback após a conclusão de uma transação; **3. Agendamento Flexível:** Muitos desses aplicativos e plataformas permitem que os clientes agendem serviços com antecedência ou solicitem serviços imediatos, oferecendo flexibilidade para atender às necessidades dos usuários; e **4. Suporte ao Cliente:** Eles geralmente oferecem suporte ao cliente em tempo real por meio de chat, e-mail ou telefone, para ajudar os usuários com quaisquer problemas ou dúvidas que possam surgir durante o uso do aplicativo.

“Transferência” e “paixão”, portanto, são efeitos de sentido constituídos pela história e pela ideologia na formação social brasileira e que emergem no intradiscurso. A primeira surge a partir do interdiscurso que, num movimento de retorno à memória discursiva, traz para o dizer o discurso do modelo tradicional de educação, o qual concebia a educação escolar como simples transferência de conhecimento e o professor como sendo a principal fonte do saber a ser inoculado nas mentes dos seus alunos.

Nessa perspectiva de pedagogia tradicional, o relacionamento do professor com o aluno é descrito por Libâneo (2006, p. 24) do seguinte modo::

predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio.

Essa perspectiva foi predominante em muitos sistemas educacionais, especialmente em contextos em que o ensino era altamente centrado no professor e baseado na memorização de fatos e informações.

Esse discurso encontra oposição, por exemplo, naquele materializado nas palavras de Freire (2007, p. 47) ao nos dizer que "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Por conseguinte, antagonicamente, a educação é pensada enquanto processo que busca capacitar os alunos a se tornarem pensadores críticos, solucionadores de problemas e aprendizes ao longo da vida, preparando-os para os desafios do mundo em constante mudança e, principalmente, para intervir em seu meio social na direção de relações humanas mais justas e solidárias.

Em suma, a despeito da distância temporal entre nossa atualidade tecnológica e os primeiros anos do século XX com sua pedagogia tradicional, é a memória discursiva que permite o reaparecimento desse discurso no “Superprof”, assim como são as mesmas relações de exploração do modo de produção capitalista de ontem e de hoje que autorizam não apenas o reaparecimento mas também a ressignificação desses sentidos de modo a servir, a partir de novas formas de exploração flexíveis, aos mesmos propósitos intrínsecos ao próprio sistema. Ou seja, é preciso retomar a

figura do/a professor/a como detentor e transferidor do saber no processo educativo para, em seguida, convencê-lo a vender sua força de trabalho.

As mesmas significações são reforçadas pelo emprego do termo paixão. Tal uso ressignifica a transferência de conhecimento num exercício parafrástico que vai buscar na memória os sentidos da docência enquanto dever sagrado, chamado, vocação e paixão, os quais abordamos anteriormente e que constituem o amálgama de sentidos constituintes do trabalho docente (transferir conhecimento = transferir paixão).

Não é demais reforçarmos que essa construção que combina transferência e paixão ocorre numa frase propagandística imperativa, um convite a que o/a professor/a, identificando-se com a construção de sentidos trazida pelo interdiscurso, faça parte da “prateleira” de docentes e venda não apenas ou não mais o seu conhecimento mas também sua paixão, seu amor.

5.1.1 O professor-empendedor no “Superprof”

Tal como abordamos na 2ª seção, o trabalhador submetido às precárias condições de autonomia/exploração a partir das plataformas digitais é levado a abrir mão de inúmeras garantias e direitos trabalhistas em nome da flexibilidade. Seu empreendedorismo não muda sua condição de “vendedor de força de trabalho”, embora a construção de sentidos a partir da escolha de palavras e expressões nas formações discursivas busque conduzir à ideia de que tal atividade empreendedora representa a sua emancipação e conseqüente ascensão ao espaço onde estão os donos dos meios de produção.

Nesse sentido, é importante pensarmos como tal realidade encaixa-se no construto histórico-ideológico do trabalho docente que abordamos. Ou seja, como se darão os sentidos e se constituirão os perfis dos “professores-empendedores” agora quase que despojados de sua autoridade epistemológica e submetidos à mesma lógica de oferta de serviços e de avaliação de seus “alunos-clientes”.

Na plataforma “Superprof”, ao realizar o seu cadastro, o/a docente interessado em oferecer os seus serviços adiciona informações sobre sua formação, experiência e perfil profissional, além de explicar sobre seu método de ensino e definir o formato

da aula (presencial ou online) e a tarifa que cobrará por hora/aula. Geralmente é ofertada uma hora de aula como uma espécie de “amostra grátis”. Trazemos abaixo quatro exemplos de perfis de professores que bem ilustram o funcionamento de divulgação na plataforma, bem como a composição do perfil dos “superprofs”. Todos eles foram colhidos de pesquisa no site com o filtro para o estado de Alagoas e regiões próximas:

Figura 1 - Perfil de divulgação 1

Matemática

Acadêmica de Administração e matemática dar aula para reforço escolar. Venha conferir

Locais das aulas

Webcam

Mais sobre

Eu sou professora de reforço desde de 2016. Acadêmica em administração e estudante de matemática com especialidade para todas matérias pois, sempre dei aula de reforço ensinando todas disciplinas. Estou para colar grau em administração. É curso 3 período de matemática

Preço hora/aula	R\$5
Tempo de resposta	24h
Número de alunos	1

Contatar

1ª aula grátis

Fonte: Superprof (2023).

Nessa primeira divulgação, temos uma professora que está concluindo os cursos de administração e matemática, mas que já atua com aulas de reforço de todas as matérias. Chama a atenção, além do conteúdo propagandístico da sequência “venha conferir”, também o baixo preço da hora/aula: R\$ 5,00.

Para efeito de comparação e de compreensão a respeito do grau de precarização do trabalho docente que encontramos materializado nesse anúncio, podemos comparar os possíveis ganhos aferidos pela professora-anunciante aos do piso salarial dos/as professores/as da educação básica, definido mais recentemente pela Portaria nº 61/2024-MEC em R\$ 4.580,57, para uma jornada de 40 horas semanais, o que representa um valor de hora/aula de R\$ 28,62, portanto, quase seis vezes maior que aquele cobrado pela docente.

Outro aspecto igualmente relevante a se destacar relaciona-se ainda ao perfil de formação e de prestação de serviços da professora-empreadora: ministra aulas

de diferentes disciplinas e tem as duas graduações ainda em curso, sendo quase concluinte do curso de Administração e estando no início do curso de Matemática.

Assim, como discorreremos anteriormente ao tratarmos sobre a constituição histórico-ideológica do trabalho docente no Brasil, constatamos a materialização da precarização dessa atividade e sua “proletarização”, caracterizada pela formação incipiente e/ou insuficiente atrelada à baixa remuneração e conseqüente desvalorização do trabalho. Assim é que, dentre outros aspectos, a precariedade da formação acadêmica pode ser vislumbrada nas inadequações ortográficas que encontramos no anúncio da figura 1, a exemplo do uso da forma verbal no infinitivo “dar” em vez da forma conjugada na terceira pessoa “dá”, além de problemas gerais de pontuação encontrados no descritivo de currículo da professora ao longo do anúncio.

Nossas observações quanto à caracterização da “superprof” citada acima coadunam-se com o perfil da docência brasileira traçado por Siniscalco (2003) e relativo ao período posterior de crescimento e precarização da docência no Brasil que abordamos. Em seu *Perfil Estatístico da Profissão Docente*, a autora nos aponta o seguinte perfil do magistério: é feminino, muito jovem (o segundo país mais jovem em matéria de docentes da educação primária, e o quarto no âmbito das séries finais do ensino secundário), com formação incompleta e mal remunerado.

Fato é que o professor, tal como ocorre com os demais empreendedores nas outras outras atividades uberizadas, é levado a essa forma de prestação de serviços em virtude de suas condições materiais precárias e do apelo à acumulação flexível, a qual caracterizamos anteriormente e que acaba por cooptar a subjetividade do/a trabalhador, levando-o a um aumento de sua carga de trabalho de forma “voluntária”. Dito de outra forma, é um “empreendedorismo forçado” pela conjuntura socioeconômica.

Mais um exemplo dessa conjuntura pode ser encontrado em mais um perfil de um professor alagoano, desta vez da cidade de Arapiraca:

Figura 2 - Perfil de divulgação 2

Professor formado pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL Leciono à 6 anos.

Locais das aulas

Na casa do professor: Em

Mais sobre

Reforço escolar para ensino fundamental e médio nas disciplinas de ciências, biologia, português e matemática.

Formado pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

Leciono à 6 anos.

Professor no Colégio Madre Paulina

Professor no Colégio Normal São Francisco de Assis



5 (2 avaliações)

Preço hora/aula **R\$25**

Tempo de resposta **24h**

Contatar

1ª aula grátis

Fonte: Superprof (2023).

Aqui encontramos um professor licenciado por uma universidade pública e que já leciona em escolas particulares e cursinhos da cidade. Portanto, trata-se de um trabalhador que já exerce a docência nos espaços convencionais de aprendizagem, mas que, ao mesmo tempo, tornou-se um professor-empresendedor publicizando seus serviços no “Superprof”. Não obstante o atraente apelo relacionado à independência e à liberdade profissionais apregoados pela plataforma, o que se demonstra é, na verdade, um professor que, embora atue em 3 diferentes estabelecimentos diferentes de ensino ainda se vê pressionado pelas dificuldades econômicas de modo a disponibilizar seus serviços por um valor de hora/aula inferior àquele correspondente ao piso salarial mínimo definido pelo governo brasileiro.

Os dados apresentados por Siniscalco (2003) atestam a dureza dessa realidade em comparação com outros países, inclusive aqueles com piores condições sociais e econômicas: o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empatado com o Peru. Todos os demais oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária também é um dos sete piores do mundo.

Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal as suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Gurgel (2012) relata que houve pouco avanço com relação às conquistas remuneratórias e condições de trabalho após a regulamentação do FUNDEB e destaca que os professores brasileiros com diploma superior ganham menos que a média salarial de outras profissões com semelhante grau de instrução, revelando a redução na procura pela carreira docente.

Como exemplo, demonstra, por meio da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2008 que “quem ministra aulas na educação infantil recebeu, em média, R\$ 1,7 mil, no ensino fundamental, R\$ 1,8 mil. E no ensino médio, R\$ 1,9 mil. Enquanto isso, no mesmo ano, a remuneração média de um caixa de banco foi de R\$ 2,7 mil. A de um policial, R\$ 3,3 mil, quase o dobro de um professor que atua na educação infantil. Um contador ganha até R\$ 4 mil a mais.” (Gurgel, 2012, p. 126).

Outrossim, complementando esse quadro de caracterização dos/as “superprofs”, percebemos a discrepância entres os perfis dos/as professores/as quando adentramos a pesquisar mais divulgações. Temos a seguir um exemplo de um outro professor de Matemática:

Figura 3 - perfil de divulgação 3

Matemática Física Química Geometria Álgebra Cálculo

Professor [redacted] - Profissionalismo e comprometimento com seu aprendizado e consequente aprovação nas principais matérias de extatas!

Locais das aulas

Webcam

Mais sobre [redacted]

Ofereço aulas presenciais (local do aluno ou a combinar) e por plataforma online (Zoom). Em relação às aulas online, possuo toda uma estrutura montada, com mesa digitalizadora, e equipamentos modernos de captação de vídeo e áudio. Procuro sempre levar às aulas exemplos concretos, quando possível, para melhor absorção da informação. Analiso todas as dificuldades que o aluno estiver enfrentando, e faço um diagnóstico completo e detalhado, visando saná-las. Compilo exercícios e listas específicas, levando em conta cada aluno, e creio que esse seja o principal diferencial dos meus serviços.

Preço hora/aula **R\$50**

Tempo de resposta **1h**

Número de alunos **4**

Contatar

1ª aula grátis

Ativar o \n Acesse Cont

Fonte: Superprof (2023).

Em comum com o anterior, o trecho de abertura do perfil tem fortes apelos de propaganda e promete como entrega a “aprovação nas principais matérias de exatas”. Uma das discrepâncias fica justamente por conta do valor cobrado por hora/aula: R\$ 50,00. O professor-empendedor complementa em seu perfil que faz um diagnóstico completo e detalhado das dificuldades do aluno, sendo este “o principal diferencial de seus serviços”. Por fim, garante também um “ótimo custo-benefício”.

Nessa trilha, percebe-se a Formação Discursiva do mercado. Mais do que uma troca de expressões, os efeitos de sentido decorrentes da substituição “minhas aulas”/“meus serviços” apontam para o deslizamento da rede de sentidos ligados à docência, trazendo-os da seara da cátedra, da sacralidade do saber, para a simples oferta de serviços; do discípulo, aprendiz, para o cliente que busca melhor “custo-benefício”. Este último geralmente associado à aprovação em provas de concursos ou em exames nacionais diversos.

Além disso, como parte da estratégia de convencimento do aluno-cliente, o professor menciona também seu aparato tecnológico para a ministração das aulas/oferta dos serviços. Desse modo, é interessante notar que a posse e o uso dos equipamentos tecnológicos transcende o caráter de mediação pedagógica, ferramenta de aprendizagem, e se constitui também como um diferencial do “produto/serviço” ofertado, nessa relação que passa de professor-aluno para produto-cliente.

Vão nesse sentido as palavras de Libâneo (2007, p. 17) ao nos dizer que:

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado hora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Estas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência.

Desse modo, estamos demonstrando que essa afetação do exercício laboral docente passa não só pela exigência de domínio e uso das novas tecnologias como exigência do fazer pedagógico, mas que, num ambiente de mercantilização da educação e do/a próprio/a professor/a, encerra também “diferencial” de mercado,

atrativo extra para o “produto” professor/a atrair consumidores. Nessa perspectiva, assume-se o discurso do capital que transforma tudo em mercadoria – a educação, o conhecimento, o professor -. Por aí, percebe-se o deslizamento de sentido de educação como direito de todos e dever do Estado para mercadoria que está no mercado para ser consumida por quem puder comprar.

Por fim, trazemos um último perfil como forma de exemplificar e caracterizar os “Superprofs”. Trata-se da divulgação dos serviços da professora de Língua Portuguesa e Literatura Silmara

Figura 4 - perfil de divulgação 4

Formada pela Universidade Federal de Alagoas, com pós graduação em Literuatura Brasileira, e com estágio na Educação Básica por dois anos. Amo ensinar tanto quanto amo a língua e literatura portuguesa

Locais das aulas

☑ Online

📍 Na casa do aluno ou em lugar público : professor se desloca até 10 km de

Mais sobre [REDACTED]

Amo lecionar desde sempre. É um trabalho, mas também acredito ser uma missão. A Língua portuguesa é a minha pátria, como disse o célebre Fernando Pessoa, e a Litetarura é um meio pelo qual acredito descobriremos o mundo ao nosso redor. Unir tudo isso em aulas me deixa muito feliz e realizada.

Fonte: Superprof (2023).



Podemos considerar que o destaque para a instituição de formação compõe parte da estratégia propagandística e busca atrair novos alunos/clientes a partir do prestígio das instituições públicas de ensino superior (e dentre elas a Universidade Federal de Alagoas), as quais detêm as melhores notas de avaliação feitas pelo Ministério da Educação e têm os cursos mais concorridos nos processos de seleção. Ao lado disso e com o mesmo objetivo de convencimento, aparece também a menção à experiência da docente em instituições oficiais de ensino.

Não obstante, destacamos de modo especial o movimento do interdiscurso na retomada do sentido de missão para o trabalho docente, advindo da memória discursiva e presente nos dizeres de apresentação da professora. É de fato curioso observarmos como esse sentido que vimos se constituir ao longo da história e abordamos na seção 3, reaparece no intradiscurso, a partir da memória discursiva sobre a docência, mesmo na altura de uma conjuntura histórica e social tão diversa, passado todo um período posterior àquele inicial em que a docência era exercida por sacerdotes. Em outras palavras, estamos demonstrando a persistência, retomada e ressignificação dos sentidos num cenário histórico aparentemente oposto na medida em que, na atualidade e, de modo especial no “Superprof”, estamos observando a “venda do/a professor/a”, a “comercialização da missão”, numa suposta contradição àquela condição de vocação atribuída à docência.

Entretanto, fato é que esse sentido constituído pela história serviu e serve como importante mecanismo de aceitação das más condições de trabalho, combustível para suportar com resiliência às intempéries aceitas como inerentes à atividade docente. Ou, de outra forma: no passado colonial e no presente tecnológico, essa rede de sentidos continua sendo (não só ela) necessária e eficiente enquanto facilitadora da expropriação da mais-valia.

Portanto, na composição desse quadro de empreendedorismo docente exemplificado na plataforma “Superprof”, temos caracterizado um professor-empendedor que, acossado pelas más condições remuneratórias do exercício tradicional de sua profissão, apresenta-se aos potenciais alunos-clientes utilizando elementos que se compatibilizam com a lógica mercadológica de venda de outros serviços nas plataformas de comércio eletrônico. Como ilustrado nos exemplos coletados, tais aspectos envolvem o apelo comercial, consignado no uso do modo imperativo e na descrição do diferencial de cada “produto” que resultará nas diferenças de preço a serem avaliadas pelo “cliente” em relação ao melhor custo-benefício.

Além das dificuldades econômicas, de modo geral, o professor-empendedor pode ser também caracterizado como tendo, em grande parte, formação acadêmica incompleta, atuação generalista e percepção aparentemente contraditória de sua atribuição oscilando entre o mercadológico e o missional.

Desse modo, como veremos mais detalhadamente ao analisarmos as sequências discursivas, o portal “Superprof” materializa um dos acontecimentos

discursivos mais recentes relacionados ao trabalho docente. Estamos nos referindo à definição de professor como empreendedor, semelhante àquele que vende sua força de trabalho como pintor, motorista, encanador. Assim, o “mestre” aparentemente despe-se de sua aura de sacralidade, regeneração, maternidade e, até mesmo, de mediação, e assume, quase que por completo, seu caráter de trabalhador. Contudo, não estamos dizendo que os sentidos históricos da docência (os quais discutimos na seção 3) desfizeram-se ou se resignificaram totalmente, mas sim que estes passaram a conviver agora com um novo tipo de professor/a gerado/a pelo avanço das forças produtivas no capitalismo: o professor-empendedor, independente, sem vínculo com instituições formais de ensino e com sua força de trabalho disponível para o aluno-cliente.

Dessa maneira, encontramos no professor-empendedor a materialização das condições históricas objetivas do mundo do trabalho na atualidade, quais sejam, como vimos, a acumulação flexível, com precarização e cooptação da subjetividade dos trabalhadores; o desemprego e subempregos, enquanto formas modernas de exploração da mais-valia; a flexibilização dos direitos e garantias trabalhistas; e o uso crescente das tecnologias como mediadoras das relações de trabalho e de contratação.

Por conseguinte, estamos “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1990, p. 7), e a construção do intradiscorso para acomodar esses efeitos de sentido do interdiscorso passa a ser desafiadora, projetando, necessariamente, as contradições histórico-ideológicas resultantes das condições de produção que discutimos nas seções anteriores.

5.1.2 O aluno-cliente no “Superprof”

Na outra ponta a ser unida pelo portal está o aluno-cliente, o qual tem à sua disposição uma ampla gama de áreas do conhecimento e de profissionais para contratação. Dessa forma, para encontrar o “melhor professor”, o aluno deve fazer uma busca, informando área de conhecimento e localidade.

Uma vez que os dados são preenchidos conforme o gosto do cliente, o plataforma retorna os profissionais cadastrados. A ordem de aparição leva em consideração número de avaliações e preço por aula. Porém, também é possível definir o profissional de acordo com currículo, apresentação e até tempo de resposta.

A pesquisa por professor é aberta e gratuita. Para entrar em contato com um deles, no entanto, é necessário pagar uma mensalidade de R\$69,00. Esse preço permite contatar quantos profissionais o aluno desejar ao longo do mês. E mais: o valor só é debitado após um/a professor/a aceitar a solicitação. Isso significa que, se o estudante não tiver qualquer resposta, nada será cobrado.

A solicitação de aula é feita por meio de uma mensagem na própria plataforma, que será encaminhada para o professor. Caso ele aceite, o “Superprof” avisa ao aluno por SMS e por e-mail, exibindo os contatos do profissional. Isso porque não é possível se comunicar por meio do site. Toda negociação deverá ser feita por fora, bem como o pagamento pelo curso. A plataforma só dá direito à primeira aula gratuita.

Abaixo temos uma tela de exemplo de contato inicial do/a aluno/a interessado/a com o “Superprof” escolhido:

Figura 5 - tela de contato para solicitação de aula

Solicite sua aula
e comece seu aprendizado com Rafael

Conte a [redacted] o que você deseja aprender em suas aulas
(Opcional mas muito recomendado)

Escreva a [redacted]. Quanto mais informações você puder precisar, mais fácil será para o professor aceitar o seu pedido.

- sua disponibilidade (dias, horários, etc);
- sua necessidade;
- As especificidades de sua matéria;

Para quem é esta aula?

Para mim Para outra pessoa

Data da primeira aula

O mais rápido possível Propor uma data

Seus dados de contato

Isso não aparecerá no site e só será comunicado aos professores que você selecionar.

Endereço Número de telefone

Ativar o Wi
Acesse Configu

Disponível e responde em 24 horas

Fonte: Superprof (2023).

Vale destacar que o aluno consegue se organizar por meio do Painel de Controle, que concentra as solicitações de aulas pendentes, aceitas (com a exibição dos contatos do professor) ou recusadas, além de oferecer acesso a configurações de perfil. A área também serve para cancelar a mensalidade do portal.

Temos, portanto, um aprofundamento do sentido de clientela para os/as alunos/as, mesmo se levamos em consideração aqueles/as que já viveram parte ou toda a sua vida escolar em colégios particulares. Isso porque não há mais necessariamente a intermediação da instituição escolar privada tampouco dos pais na contratação dos professores. O cliente-aluno escolhe diretamente dentre o cardápio de professores/as aquele/a que melhor poderá atender sua necessidade e lhe proporcionar melhor custo-benefício.

Estabelece-se uma relação comercial que inclui contratante ou cliente (aluno) e contratado (professor). De modo que, de maneira similar ao que ocorre nas relações comerciais em geral, existe uma precedência do cliente sobre o produto ou serviço (“o cliente sempre tem razão”), incluindo a autoridade para escolher dentre as várias opções de produtos/contratados aquele/s que melhor atendam sua necessidade ou mesmo chamem a sua atenção em virtude de algum diferencial ou argumento.

Ocorre, assim, uma importante inversão na assimetria pedagógica característica da relação professor-aluno firmada na autoridade do professor, ainda que sem os mesmos elementos do modelo tradicional e já vindo de um desgaste fruto das mudanças nas relações sociais e do próprio mundo do trabalho no modo de produção capitalista. Tal inversão, portanto, dá-se com o aluno passando a exercer o papel de autoridade na relação contratual intermediada pela plataforma.

Nesse sentido, chamamos a atenção no exemplo da figura 5 para a conjugação de sentidos decorrente da foto professor junto ao valor da hora-aula, num interdiscurso imagético que traz um efeito de memória que lembra a exposição de produtos em meio físico ou digital com destaque para o preço, como forma de chamar a atenção dos consumidores.

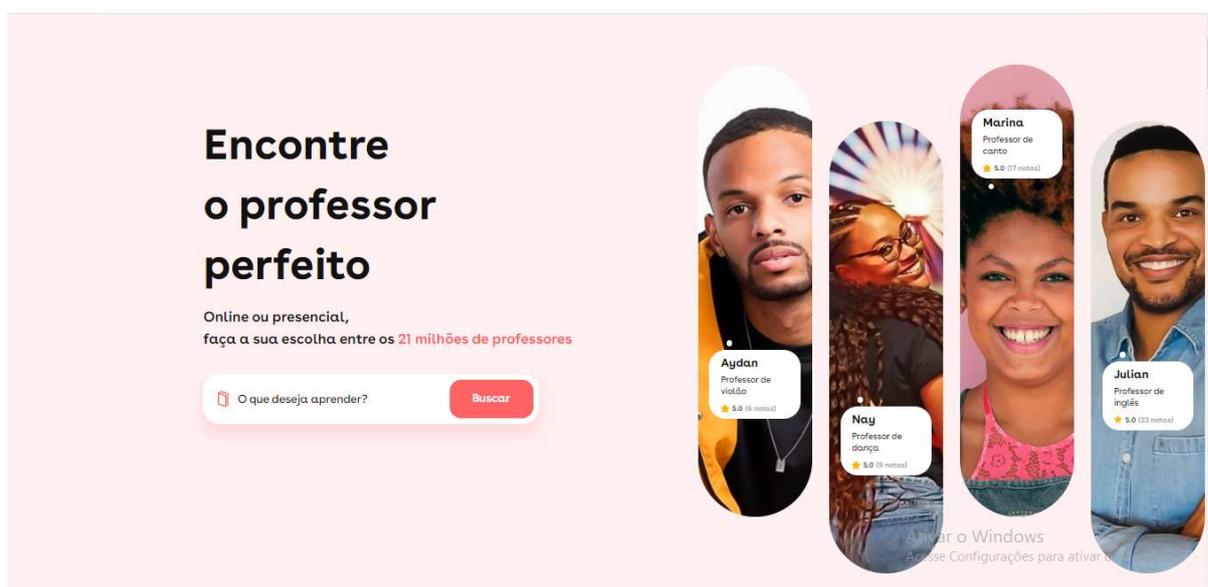
Caracterizados, assim, professor-empreendedor e aluno-cliente no “Superprof”, passaremos a analisar sequências discursivas encontradas na plataforma, tanto no ambiente geral do site (home) quanto naqueles ambientes destinados a alunos/as e professores/as.

5.2 Entre a memória e a atualidade: os ditos e não-ditos do portal “Superprof”

Tomando por base e recuperando as considerações teóricas já elencadas até o momento, passaremos a analisar algumas sequências discursivas dispostas no portal “Superprof”.

A primeira sequência discursiva trazida à análise encontra-se no primeiro quadro da página inicial (Figura 6):

Figura 6 - SD1: Encontre o professor perfeito



Fonte: Superprof (2023).

O trecho com letras maiores enuncia: **“Encontre o professor perfeito”**. Nessa sequência discursiva, há um apelo ao aluno-cliente utilizando o verbo no imperativo (“encontre”). E, nessa relação mercadológica estabelecida entre aluno-cliente e professor-empendedor e explicitada na sequência discursiva, encontramos materializada a inversão de autoridade que mencionamos anteriormente e de que se constitui/constituiu a atividade docente em seu percurso histórico: agora, a autoridade está nas mãos do aluno-cliente.

Essa caracterização é reforçada também no dizer em tamanho menor que dispõe: “faça a sua escolha entre os 21 milhões de professores”. Disso resultam efeitos de sentido que nos remetem ao imaginário de um cardápio ou um catálogo de produtos disponíveis para aquisição e/ou consumo. Tal efeito é reforçado pela ênfase

na quantidade de professores disponíveis (21 milhões). Parafrasticamente, equivaleria a dizer, por exemplo, “tudo o que você procura encontra” ou “busca no Magalu, tem no Magalu”, dentre outros slogans. Ou seja: há uma correlação de sentidos operada pelo interdiscurso na construção da frase propagandística que permite, de forma impensada até alguns anos atrás, mesmo numa conjuntura pós-moderna, associar professor = produto. Eis a possibilidade semântica materializada pelo aprofundamento da acumulação flexível aliada ao desenvolvimento tecnológico.

Ademais, o intradiscurso também nos revela um outro movimento do interdiscurso que, a partir da memória e por meio da repetição, ressignifica e ressoa construções similares anteriores presentes em slogans de outras plataformas (“encontre o par perfeito”, por exemplo, etc). Nesse dizer, é importante ressaltar a fluidez dos efeitos de sentido que residem no adjetivo “perfeito”, uma vez que pode caracterizar diferentes tipos de professores e caberá ao aluno-cliente atribuir-lhe o sentido de acordo com sua necessidade e formação ideológica e discursiva, pois, como vimos em Pêcheux, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições ideológicas. Dessa forma, o “professor-perfeito” poderá ser tanto aquele com mais extenso currículo acadêmico, quanto o que utiliza mais recursos audiovisuais, ou o mais “descolado”, aquele que mais consegue promover aprovação em seleções de concursos, ou mesmo o mais barato, entre outras possibilidades.

Por conseguinte, o aluno-cliente é dono não apenas do dinheiro, mas também dos sentidos, das diferentes nuances semânticas do que seria um “professor perfeito”. E, nesse contexto, caberá ao/à professor/a adequar-se, produzir sua apresentação, configurar seu currículo de modo a atender a diferentes possibilidades de ser um “professor perfeito” de modo a ser efetivamente contatado.

Assim é que a constituição dos dizeres e seus efeitos de sentidos presentes nessa sequência nos permitem identificar a Formação Discursiva do Mercado como aquela predominantemente responsável pelo engendramento dos sentidos. E, portanto, não menos relevante é atentarmos para as imagens ilustrativas de professores na tela em que se encontra o enunciado. Trata-se de imagens de pessoas pretas (todas) e que, conforme vimos, encontram-se na condição de prestadores de serviços (empregados) ou produtos, uma vez que este é o efeito de sentido que o discurso do mercado presente na sequência impõe aos professores. A representatividade da cor preta no anúncio também se relaciona coincidentemente com diversas pesquisas que apontam a maior incidência de pessoas pretas entre

entregadores e prestadores de serviços uberizados, demonstrando a manutenção da exploração à qual estes foram submetidos.

Complementa o quadro imagético da SD1, junto às fotos ilustrativas dos/as professores/as, representações de avaliação com 5 estrelas, não apenas numa demonstração de efetiva similaridade com outras plataformas de outros serviços já muito popularizados, mas também como uma estratégia de convencimento do aluno-cliente, um modo de advogar a boa avaliação e, portanto, a boa qualidade dos profissionais disponíveis.

Além disso, o uso das estrelas como forma de avaliação do/a professor/a por parte do aluno/a nesse contexto representa igualmente uma outra inversão na relação institucional entre esses atores no ambiente escolar. Isso porque é sabido que por tempo considerável foi (e em alguns locais ainda é) muito comum o uso de estrelinhas pelos/as professores/as como forma de premiar ou reconhecer os discentes mais aplicados e destacados da turma, especialmente na educação infantil. Assim, a inversão no uso desse símbolo compõe mais um elemento metafórico e imagético que demonstra a alteração da assimetria professor/aluno nesses espaços uberizados que passam a receber professores-empresendedores.

Tal como nas demais plataformas de trabalho uberizado ou de compras pela internet, essa reputação digital é de extrema importância para os produtos ou serviços ofertados, tal como veremos mais adiante.

A segunda sequência discursiva constitui-se da segunda tela do site (Figura 7), obtida ao se utilizar a barra de rolagem, e reforça ainda mais o papel central das avaliações nessa plataforma, assim como nas outras do tipo Uber.

Figura 7 - SD2: Professores certificados e recomendados

Professores certificados e recomendados

Mais de um milhão de professores receberam 5 estrelas de seus alunos

Encontre seu professor

Gabriel
Professor de filosofia
★★★★★
O Gabriel consegue explicar com muita clareza os princípios da Filosofia e te leva em uma jornada em forma de aula através da história e das obras dos principais filósofos...
Elisson há 2 horas

Elena
Professor de russo
★★★★★
Estou tendo aulas de russo com a Elena desde janeiro de 2022. Ela é uma excelente professora, pois tem muito conhecimento da língua e cultura russas e ensina de uma forma leve e...
Michele há 3 horas

Matheus
Professor de matemática
★★★★★
Avalia as dificuldades do aluno, seu modo de aprender e planeja as aulas de acordo, meu filho gostou bastante.
Sandra há 4 horas

Juarez
Professor de medicina
★★★★★
Professor bastante dedicado em adequar as melhores estratégias de aprendizagem, compreendendo as dificuldades do aluno. Conteúdos e exercícios aplicados a partir de uma...
Eduardo há 5 horas

Ative Windows
Acesse Configurações para ativa

Fonte: Superprof (2023).

Nessa construção em destaque encontramos o dizer: “**professores certificados e recomendados**”. Nele é possível vislumbrar o funcionamento de uma das facetas atuais do capitalismo flexível e de sua captura da subjetividade: “**recomendo**”. Seguindo a mesma lógica da uberização em outras atividades, a necessidade de recomendação se iguala e/ou se sobrepõe à de certificação, numa construção que privilegia muito mais a percepção pessoal dos usuários do que a formação acadêmica do docente.

Tal efeito de sentido é reforçado com as imagens de exemplos de avaliações de “alunos-clientes” localizadas ao lado direito, além do texto em letra menor que afirma: “mais de um milhão de professores receberam 5 estrelas de seus alunos”. A certificação sobre o trabalho vem agora da esfera do consumo, por meio de uma “espécie de gerente coletivo que fiscaliza permanentemente o trabalhador. A multidão vigilante [...] é então quem garante de forma dispersa a certificação sobre o trabalho” (Abílio, 2017, p.1).

Assim, os sistemas de avaliação unem informações de diferentes consumidores sobre experiências vividas, por meio de transações com empresas. As informações representadas nesses sites são compreendidas como um mecanismo para construção da confiança dos consumidores (Swamynathan; Almeroth; Zhao *apud* Feitosa; Garcia, 2016).

Agora inserido nesse contexto de uberização, o professor-empendedor passa a depender igualmente e avidamente da sua reputação digital para obter mais “alunos-clientes” e, por conseguinte, aferir mais ganhos, tal como o motorista de aplicativo, os restaurantes do Ifood ou as lojas virtuais dependem das mesmas avaliações para se manterem e/ou avançarem no mercado.

Podemos vislumbrar, portanto, como esses efeitos de sentido emergentes de nossa realidade sócio-histórica se dissociam da percepção ontológica do trabalho e do trabalho docente. Este último, nessas condições de produção imediatas em que se produziram os dizeres, dissocia-se daquela definição dada por Saviani (1997), por exemplo, em que se considera o trabalho educativo como sendo aquele que produz nos indivíduos a humanidade produzida historicamente, e passa a representar um serviço contratado meramente para atender a uma necessidade mercadológica, numa conjuntura em que o “cliente” (aluno) tem sempre razão. Esvai-se, portanto, nessas condições, a perspectiva do trabalho docente como teleologia secundária, uma vez que o professor passa a ser um entregador de produtos, um gerador de mais-valia ou, no dizer de um dos “superprofs”, promotor de melhor “custo-benefício”.

Numa possível construção de paráfrase com o dizer principal da SD2, teríamos que: Temos “professores certificados e recomendados” = temos “melhores e mais bem avaliados produtos” = “compre os melhores professores” = “compre os melhores produtos”. Portanto, o efeito de sentido que flui dos dizeres toma como mercadoria não (apenas) a aula, o conteúdo, como ocorria anteriormente (e ainda ocorre) com a comercialização das vídeo-aulas, numa ruptura com a definição do conceito de trabalho imaterial dado ao trabalho docente por Marx e Saviani (1997, p. 10), no qual o produto não é separável do ato de produção. Nessa conjuntura, a mercadoria não é mais somente a aula e sim também o próprio professor.

A terceira e quarta sequências discursivas também se encontram na página inicial da plataforma (Figura 8):

Figura 8 - SD3: Torne-se também um super professor

Torne-se também um super professor

Compartilhe seus conhecimentos, viva da sua paixão e torne-se independente

Davina
Professora de samba
★ 5 (54 notas)

Saber mais

Fonte: Superprof (2023).

Importante destacar inicialmente que essa sequência discursiva com frases direcionadas aos/às professores/as aparece no fim da página, sendo necessário utilizar a barra de rolagem do site para encontrá-la. Como vimos, as demais sequências contêm apelos direcionados aos alunos, os clientes. Vê-se, portanto, o caráter secundário e subalterno ocupado pelos/as mestres/as, os/as quais, como vimos, são como produtos dispostos nas prateleiras em oferecimento.

Essa lógica ganha mais sentido se lembrarmos o fato de que o ganho econômico da plataforma advém diretamente da mensalidade paga pelos/as estudantes. Desse modo, toda a disposição do site é estruturada com foco no aluno-cliente, enquanto provedor dos lucros e de acumulação da empresa.

Nesse contexto, a SD3 é construída a partir da utilização do imperativo “torne-se também”, constituindo um convite àqueles que ainda não fazem parte do “catálogo de professores” da plataforma. A convocação, desse modo, é realizada com base no efeito manada¹⁵, buscando convencer os/as professores/as a se tornarem empreendedores/as a partir da ideia de que já há muitos deles/as nessa condição. Essa mesma estratégia é reforçada também quando se apresentam os muitos milhões

¹⁵ O efeito manada, também conhecido como "efeito de rebanho" ou "comportamento de grupo", é um fenômeno psicológico em que indivíduos tendem a imitar ou seguir o comportamento de um grande número de pessoas, muitas vezes sem considerar racionalmente as consequências dessa ação. Esse comportamento pode ocorrer em diversos contextos, incluindo finanças, investimentos, moda, consumo, redes sociais e tomada de decisões em grupo. É um fenômeno em que a pressão social ou a observação do comportamento de outras pessoas leva indivíduos a imitarem ou seguirem esse comportamento, muitas vezes sem considerar plenamente as consequências ou sem base em informações racionais.

de professores/as já cadastrados/as, bem como os muitos países em que a plataforma já opera.

Ainda compondo a SD3, temos também o emprego do adjetivo “super” para se referir ao professor integrante da plataforma. Nesse sentido, é possível apontarmos a fluidez e deslizamentos de sentidos a partir da adjetivação “super”. A partir das construções imaginárias que compõem a memória discursiva para esse termo, depreendemos os caracteres de heroísmo, poderes, realização de façanhas, destaque, fama. Mas, o que tornaria o professor da plataforma um “super professor”? As respostas possíveis a essa pergunta podem estar relacionadas justamente ao fato de que, ao ingressar no “Superprof” o/a professor/a terá a possibilidade de obter muitas “estrelinhas”, boas avaliações e, conseqüentemente, reconhecimento pelo seu trabalho. Além disso, poderá se tornar independente - livre de vínculos empregatícios formais - com remuneração suficiente para uma vida confortável. Por conseguinte, os efeitos de sentido decorrentes do movimento do interdiscurso vão buscar no imaginário e na memória discursiva a perspectiva do super professor, super reconhecido e, concomitantemente, bem remunerado. Contudo, silencia-se que a referida “independência” é sinônimo de informalidade, insegurança financeira, pois não tendo vínculo empregatício formal, o referido professor não tem direito a descanso, nem a qualquer benefício assegurado pelas Leis trabalhistas.

SD4: Compartilhe seus conhecimentos, viva da sua paixão e torne-se independente

Outrossim, encontramos nessa SD4, três apelos em frases justapostas, orações coordenadas assindéticas, direcionadas aos/às professor/as: **“compartilhe seus conhecimentos, viva sua paixão e torne-se independente”**. Aqui encontramos o funcionamento do interdiscurso, o qual recupera sentidos já cristalizados na memória sobre o trabalho docente que associam o magistério à missão e vocação. Nesse caso, o efeito de memória se dá pelo emprego da palavra “paixão” para se referir à docência, a qual aparece também nossa primeira sequência discursiva, ressoando os efeitos de sentido de abnegação, amor, afetividade historicamente vinculados a essa atividade e que resultam, como vimos, da constituição histórico-social do trabalho docente.

Como expusemos ao tratarmos sobre como se constituiu histórica e discursivamente a docência no Brasil, os sentidos de vocação, missão, cuidado e, por extensão, paixão foram atrelados ao trabalho educacional. As condições de produção amplas engendraram o magistério aos sentimentos vocacionais de maneira bastante singular, especificidade que se torna perceptível quando comparamos os dizeres relacionados ao trabalho educativo com outros relativos às diferentes atividades profissionais. Não se fala da paixão do engenheiro, do contador, do administrador etc. Isso se deu de tal forma que é praticamente impossível falar sobre o trabalho dos/as professores/as sem que tais elementos não sejam evocados. Pela memória discursiva, esses sentidos se cristalizaram ao longo do tempo, sofrendo ressignificações que lhes permitiram “sobreviver” inclusive às profundas mudanças no mundo do trabalho no modo de produção capitalista com sua acumulação flexível e suas plataformas de empregabilidade.

Na verdade, não é inapropriado afirmar que esse efeito de memória compatibiliza-se convenientemente com as estratégias de captura da subjetividade característica das atuais condições do trabalho no capitalismo que mencionamos na seção 2. Assim como para fazer o trabalhador “vestir a camisa” vale a pena chamá-lo de colaborador, associado ou de parte da “família-empresa”, o interdiscurso da vocação docente também promove o engajamento do/a trabalhador/a da educação. A regularidade da memória discursiva o/a faz lembrar de que ele/a é um/uma mestre/a.

O mesmo se dá na frase anterior quando se emprega o verbo no imperativo: “compartilhe seus conhecimentos”. O discurso do mercado apropria-se de elementos de outra formação discursiva, a pedagógica, por meio do interdiscurso, visando à sua estratégia de convencimento do leitor. Trata-se da tentativa de cooptação da subjetividade do trabalhador por meio de apelos aos sentimentos despertados pelo efeito de memória.

Temos, portanto, uma gradação semântica que parte do abstrato **compartilhar conhecimento**, apropriação mercadológica que ressoa os sentidos de partilha, amor, cuidado, efeitos de memória da docência que já abordamos anteriormente; **viver da paixão**, que prossegue com a utilização do efeito de memória sobre o trabalho docente pelo interdiscurso, mas que já introduz um encaminhamento semântico relacionado à subsistência pelo amor, pela paixão de lecionar; e chega, por fim, ao **torne-se independente**. Trata-se de uma construção que se apropria dos efeitos de memória fazendo uso do interdiscurso com o objetivo de convencer os/as

interessados a efetivamente serem “superprofs”, ou seja, tornarem-se independentes utilizando-se de sua vocação.

Outrossim, nessa última frase, encontramos o último apelo que funciona em conjunto com os outros dois: “torne-se independente”. O efeito de sentido resultante remete diretamente ao que é próprio à uberização, forma mais recente do capitalismo flexível, a saber, a independência, que, na prática, acaba por ser uma forma de trabalho desregulada e desprotegida. Nesse contexto em que se apresenta a sequência discursiva, o efeito de sentido de liberdade é reforçado pela imagem localizada do lado direito em que aparece uma mulher (também negra) sorridente e com as mãos levantadas, demonstrando desprendimento.

Portanto, a sequência discursiva foi construída a partir de um entroncamento de elementos de outras formações discursivas apropriadas pelo intradiscurso e materializadas no intradiscurso no intuito de provocar identificação e adesão por parte dos docentes, num exercício evidente de estratégia argumentativa.

Ainda na tela inicial encontramos nossa quinta sequência discursiva (Figura 9):

Figura 9 - SD5: A alquimia perfeita



Fonte: Superprof (2023).

Num movimento do interdiscurso que traz para os dizeres o discurso educacional, encontramos a expressão “alquimia perfeita”. Em sua origem, a alquimia dizia respeito a uma antiga prática filosófica e protocientífica que teve origem na Antiguidade e se desenvolveu principalmente na Idade Média e no Renascimento. Em princípio, buscava transformar metais comuns em ouro e descobrir um elixir da

imortalidade, mas também estava envolvida em uma busca espiritual e filosófica mais ampla pela compreensão da natureza, da vida e do universo. A alquimia pode ser vista como uma precursora da química moderna, pois contribuiu significativamente para o desenvolvimento de conceitos e práticas que eventualmente deram origem à ciência química.

Assim, conjugando o dizer da SD5, incluindo os sentidos históricos da alquimia, com os elementos visuais presentes na página (estrelas e textos de avaliação de professores/as feitos por alunos/as do “Superprof”), temos a referência à relação entre professor-empresendedor e aluno-cliente, a qual é caracterizada como “alquimia perfeita”. Essa mesma conjugação procura conduzir à compreensão de que a perfeição dessa relação se dá, no âmbito da plataforma, por meio do encontro entre professores apaixonados pelo que fazem e alunos que lhes correspondem avaliando-os positivamente com 5 estrelas. Dá-se-ia, portanto, uma simbiose “perfeita”, uma vez que, como vimos, a reputação digital, na conjuntura histórico-social da atualidade, representa vantagem comercial e consequente rentabilidade para o produto.

É por essa razão que encontramos o apelo direcionado ao/à professor/a o qual é reforçado indiretamente no texto menor que acompanha a SD5, o qual diz que “mais de 1 milhão de professores receberam 5 estrelas de seus alunos”. Tal enunciado encontra correspondência semântica, acionando a memória discursiva, por exemplo, uma vez que é possível retomarmos os dizeres de propagandas de sorteios e premiações diversas (Tele Sena, Baú da Felicidade etc). Ou seja: a menção ao número de avaliados com nota máxima reforça o objetivo de induzir o eventual novo “Superprof” a aderir à plataforma e assim obter a desejada reputação digital.

Temos, assim, um elemento de captura da subjetividade do/a professor/a, na medida em que este/a passa a buscar não apenas melhores ganhos, mas também ser melhor avaliado/a. Esse aspecto, como vimos, é característico da acumulação flexível, parte da compreensão de que, para melhor motivar o/a trabalhador/a e dele/a extrair maior volume de mais-valia são necessários ganhos que transcendam o meramente financeiro e correspondam ao reconhecimento, ao elogio.

Por fim, nossa última sequência discursiva (Figura 10) traz uma espécie de síntese ideológica da plataforma e mantém o tom propagandístico observado em outros excertos:

Dar aulas e viver de sua paixão!

Livre e sem intermediários! Dê aulas perto de sua casa ou local de trabalho e encontre alunos geniais nas redondezas. Línguas, Reforço Escolar, Esportes, Música, Artes e Lazer... Mais de 1000 matérias a compartilhar.

Professores, estudantes, autodidatas, apaixonados, graduados, profissionais... Junte-se à comunidade de Super Professores! Estamos te esperando 😊

Criar meu perfil

f Inscrição via Facebook

Inscrição via Google

ou

Nome

Sobrenome

E-mail

Senha

Inscrição por e-mail

Ao se cadastrar, você concorda com nossos [Condições Gerais](#).

Fonte: Superprof (2023).

Levando em conta as considerações já feitas anteriormente a respeito dos efeitos de sentido decorrentes da adoção da paixão como aspecto inerente à docência, desta feita, tomamos como sequência discursiva o dizer que aparece em tamanho menor: “livre e sem intermediários!”

Aqui visualizamos a chegada do apelo e convite à liberdade e autonomia do trabalho, já consolidados para inúmeras atividades laborais uberizadas, ao trabalho docente e à educação. Trata-se da representação da subsunção do trabalho docente à lógica da acumulação flexível, tal como abordamos nos seções 2 e 3. Indubitavelmente o apregoamento da liberdade e da autonomia como fatores distintivos e vantajosos do trabalho uberizado constitui um dos fatores mais recorrentes entre os defensores das plataformas tecnológicas de intermediação do trabalho. Agora o professor também pode “desfrutar” dessa vantagem e tornar-se “livre” para definir seus horários de trabalho, sua metodologia de ensino, livrar-se da necessidade de corrigir provas e trabalhos escolares, bem como das atividades burocráticas de preenchimento de cadernetas e elaboração de planejamentos e planos de aulas. Além disso, assim como ocorre com os demais trabalhadores desse

segmento, essa liberdade inclui a ausência de vínculos empregatícios e seus consequentes encargos (e direitos).

Entretanto, Sako (2014, p. 31-32) questiona a alegada autonomia do trabalho uberizado e nos traz uma importante consideração a respeito dessa liberdade ao nos dizer que “embora trabalhando a distância, longe das vistas do patrão, o trabalhador não chega a ser autônomo de fato, pois a relação de dependência não termina; apenas se desloca e se traveste.” Isso decorre tanto da necessidade de acumular o maior número possível de horas-aulas para alcançar um patamar aceitável de remuneração quanto do receio de descumprir horários já assumidos com os “alunos-clientes” e receber avaliações negativas na plataforma.

Outrossim, a SD6 reforça a alegação da autonomia dizendo-nos que, além de livre, o professor-empendedor não terá intermediários. Opera-se, desse modo, a interdição quanto ao fato de que a própria plataforma é, por si só, um intermediário, uma vez que, embora não cobre taxas ou percentuais do/a professor/a o faz em relação aos/às alunos/as, conforme expusemos no início deste seção. Como consequência, o professor-empendedor mais vulnerável passa a se sentir indiretamente pressionado a reduzir o valor de sua aula, tanto pela concorrência quanto pelo fato de que seus eventuais “alunos-clientes” já estão pagando uma taxa pelo simples acesso e contato com os/as professores/as.

Não obstante a isso, um efeito de sentido possibilitado pelas condições de produção imediatas nos leva a compreensão de que a eliminação dos intermediários abrange também e principalmente as próprias instituições escolares, uma vez que, como vimos, a relação deixa de ser aluno-escola-professor e passa a ser apenas aluno-professor. Nesse contexto, a exclusão desse intermediário próprio da atividade educacional que é a escola traduz-se necessariamente na retirada de alguns elementos reguladores que vão desde a definição do valor das aulas até a padronização e acompanhamento de conteúdos e métodos de ensino.

Antes que se possa eventualmente argumentar que a dinâmica de trabalho do “Superprof” nada mais é que a simples automatização da autonomia das aulas de reforço existentes desde há muito nas práticas educativas, é importante destacar que há diferenças importantes e cruciais entre essa atividade e aquele trabalho docente uberizado. Tais distinções perpassam principalmente pela lógica de inversão da dinâmica de autoridade da relação de aprendizagem, o fato de que, no trabalho docente uberizado, o aluno-cliente tem à sua disposição um cardápio de professores,

os quais ele escolhe, avalia e, conseqüentemente, promove ou condena ao ostracismo.

Tratando da uberização de modo geral, aplicável também ao trabalho docente nesse formato, Abílio (2017, p 116) também acrescenta outros elementos a essa reflexão:

Podemos olhar para essa suposta autonomia por uma perspectiva inversa: a ausência de qualquer garantia ou obrigação por parte das empresas quanto à remuneração e à carga de trabalho oferecida vem obrigando o trabalhador a exercer jornadas extensas, a abolir dias de descanso, além de ter de aderir a mais de uma empresa-aplicativo para poder garantir sua remuneração.

Sako (2014, p. 31) assim define essa conjuntura que passou a englobar também os/as professores/as, retomando, inclusive, alguns elementos de que tratamos nas reflexões que trouxemos na abordagem das Condições de Produção Amplas:

Essa nova realidade gera riquezas e também desigualdades, pois: a) faz uma diferença fundamental entre mão de obra qualificada e autoprogramável, e mão de obra genérica que se pode dispensar; b) exige trabalho a distância, dispensando os trabalhadores, enfraquecendo o direito coletivo e a ação sindical; c) afasta a proteção normativa em termos de direitos trabalhistas, com eliminação da rede de proteção que assegurava aos trabalhadores, individualmente, a sobrevivência.

O autor principia a citação destacando que a uberização produz um subtipo de desigualdade social entre dois tipos de mão de obra que denomina como qualificada e autoprogramável e outra genérica e dispensável. Enquadram-se no primeiro tipo aqueles/as trabalhadores/as com alto grau de formação e de remuneração, geralmente ligados às áreas do conhecimento mais demandadas pelo capital, a exemplo dos cursos de computação, sistemas de informação, dentre outros. Estes, em virtude de seu alto padrão remuneratório e boa condição econômica, vivenciam os aspectos mais positivos do trabalho contratado no formato online e por demanda. Todavia, obviamente essa não é a realidade da maioria do/as trabalhadores/as uberizados/as, os quais acabam por se enquadrar no segundo tipo de mão de obra mencionado: genérica e dispensável. Cabe a nós, a partir do real da língua e da

história, identificarmos em qual dos dois tipos de mão de obra estaria a grande maioria dos professores eventuais ou atuais empreendedores. O baixo padrão remuneratório e as precárias condições de vida e de trabalho nos permitem classificar com certa facilidade em que lugar da pirâmide empreendedora estão os/as professores/as.

Por fim, as condições de produção e os dispositivos apresentados nas seções anteriores nos permitiram não apenas identificar os elementos histórico-ideológicos constitutivos dos dizeres da plataforma “Superprof”, mas também identificar sentidos cristalizados sendo retomados, ressignificados e apropriados. O desvelamento de sentidos obtido faz-nos, ao fim, dar a compreender a estratégia argumentativa da empresa, bem como identificar sua formação discursiva de mercado atrelada à formação ideológica dominante, a qual se utiliza também dos efeitos de memória pelo interdiscurso como forma de atuar sobre o convencimento visando à exploração do trabalho docente, caracterizada nesse contexto como um produto à disposição para aquisição pelos clientes-alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço do modo de produção capitalista, sustentado mais do que nunca pelas tecnologias, tem atuado de forma corrosiva sobre direitos trabalhistas e na desconstrução de formas mais estáveis de exploração do trabalho assalariado. Como resultado disso, tem-se multiplicado para inúmeras áreas o formato desregulado de prestação de serviços os mais variados.

Ao chegar à educação e ao trabalho docente, a uberização depara-se com discursos historicamente construídos que lhe oferecem certa resistência, diante da qual o discurso do mercado procura, a partir do interdiscurso, apropriar-se desses dizeres de outras formações discursivas, buscando a ressignificação de sentidos e a consequente adesão de docentes como produtos para atenderem os “alunos-clientes”.

Vimos que essas retomadas do interdiscurso apropriam-se de elementos da memória discursiva e do imaginário sobre o trabalho docente, onde residem os efeitos de sentido que relacionam a docência às ideias de missão e vocação, os quais se ressignificam na paixão, termo recorrente em diversas áreas do “Superprof”.

Por conseguinte, os deslizamentos de sentidos, bem como as ressignificações e retomadas que abordamos também compõem a estratégia argumentativa para cooptação de professores/as, convencendo-os a se tornarem empreendedores.

Estamos apontando, portanto, para uma mudança considerável não mais apenas no conceito de educação, o qual tem se tornado cada vez mais sinônimo de preparação para o mercado de trabalho, e sim também em relação ao próprio papel do/a professor/a. Este/a, levado/a pela necessidade de melhor remuneração e igualmente acossado/a pelas péssimas condições de trabalho das instituições escolares tem buscado o empreendedorismo como complemento de renda e acaba por aumentar ainda mais sua carga de trabalho e, ao mesmo tempo, trazer lucro às plataformas de intermediação, entrando também em competição com seus pares na busca pelos “alunos-clientes”.

Assim, a ressignificação do trabalho docente agora uberizado dá-se na medida em que o docente se torna empreendedor e perde predominância em relação ao discente, de modo que o aluno-cliente passa a exercer a autoridade nessa nova relação comercial que se estabelece. E, nesse sentido, é pertinente pensarmos sobre as possíveis implicações decorrentes dessa prevalência, da ausência da figura da

cátedra ou mesmo da alteração substancial da histórica relação assimétrica entre professor e aluno. Entre as possíveis consequências disso, podemos citar, por exemplo, o aumento da indisciplina, a desassociação entre conhecimento científico e a formação humana emancipatória, redundando cada vez mais num agravamento da percepção utilitarista da educação, pensada apenas enquanto meio para obtenção de aprovação em testes e empregabilidade.

Outrossim, o crescimento exponencial do número de professores/as cadastrados na plataforma, inclusive em regiões interioranas, demonstra uma forte tendência de adesão de docentes a essa modalidade, o que pode acarretar, inclusive, numa piora dos índices de qualidade da educação brasileira, uma vez que os/as professores/as das instituições públicas, em virtude dos baixos salários e das precárias condições de vida, principalmente, estarão cada vez mais divididos com o empreendedorismo e, conseqüentemente, com menos tempo e disposição para se dedicarem às atividades de planejamento e formação continuada tão essenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de ensino.

Não é possível ainda dimensionar com clareza todas as possíveis reverberações da uberização do magistério para a educação no Brasil, dado que se trata de fenômeno recente, passível de muito mais reflexões e estudos posteriores. Contudo, não obstante à praticidade e à comodidade inerentes a plataformas como o “Superprof”, procuramos delinear que o que se pressagia não parece ser algo alvissareiro para a educação.

Não é demais nos lembrarmos das recentes iniciativas de regulamentação do *homeschooling*, modalidade de ensino em que o/a aluno/a não frequenta a escola, mas tem aulas em casa, ministradas, na maior parte das vezes, pelos próprios pais. Estes optam por essa forma de ensino por entenderem que a escola não é um ambiente seguro e apropriado para seus filhos/as, tanto pelos problemas de violência e *bullying* quanto pela famigerada e propagada “doutrinação ideológica” que alegam existir nas escolas.

Esse formato esteve a ponto de ser regulamentado e implementado no Brasil e, do mesmo modo, é pertinente dizermos que a uberização do trabalho docente poderá relacionar-se e coadunar-se com iniciativas semelhantes ao *homeschooling* e outras que venham a surgir sob a justificativa de fuga das condições precárias reais ou imaginárias das escolas.

É possível, portanto, estabelecer relações pertinentes e preocupantes entre a uberização da docência, a intensificação da precarização das aulas nas escolas e o que pode ser o prenúncio de um agravamento da evasão escolar. Desse modo, em que pese a impossibilidade histórica imediata da necessária extinção dessa forma de trabalho precarizada, importa considerar que a uberização deve ou precisa ter seus limites definidos. Para além da simples (e muito necessária) regulamentação para garantir todos os direitos trabalhistas aos uberizados, é preciso que haja uma reflexão suficiente de modo a estabelecer os limites éticos e profissionais para disponibilização de serviços nessas plataformas, mesmo numa conjuntura de acumulação flexível sempre desenfreada do capitalismo atual.

Fato é que as condições objetivas às quais os demais trabalhadores uberizados já estão sujeitos devem servir de alerta aos trabalhadores docentes, na perspectiva de oferecer a devida e necessária resistência, a qual começa por se perceber a constituição histórico-ideológica dos apelos ao empreendedorismo do magistério brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila. **Uberização do trabalho**: A subsunção real da viração, Site Passapalavra/ Blog da Boitempo, 2017.

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. *In*: CATANI, D.B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professor**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 77-84.

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido *In*: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Demerval, et al. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo (org.). 2020. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo.

AQUINO, Cássio Adriano Braz. de. Reflexões sobre a precarização laboral: uma perspectiva da Psicologia Social. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS 2., 2005., São Luís. Anais [...], São Luís: UFMA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27598>. Acesso em: 29 set. 2022.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p.17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1648>. Acesso em: 29 jun. 2023.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e Educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: Edufal, 2009.

CAFIERO, Carlo. **O Capital**: uma leitura popular. 6. ed. Trad. Mario Curvello. São Paulo: Polis, 1990.

CALDAS, Alice. O mestre. **A União**, João Pessoa, p.3, nov. 1935. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/copy_of_jornal-a-uniao/dec-30/1935/novembro/a-uniao-10-11-1935.pdf/view. Acesso em: 29 set. 2022.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Análise do Discurso: notas introdutórias (Apêndice), *In*: CARNEIRO, Eduardo de Araújo. **O Discurso Fundador do Acre**: heroísmo e

patriotismo no último oeste. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade)- Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2008.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO*. 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscursos/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaDoSocorroAguiarDeOliveiraCavalcante.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Da naturalização do papel social da mulher à função de professora: reflexões sobre ideal de formação no I.E.E.P – Estado do Pará. **Revista OPSIS**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 79-95, 2006. DOI: 10.5216/o.v6i1.9315. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/9315>. Acesso em: 29 set. 2022.

COGGIOLA, Oswaldo e KATZ, Cláudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã: 1996.

CORREIO, Nilton Milanez. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, out.-dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/20232/pdf/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COTRIM, Vera. **Trabalho produtivo em Karl Marx**: velhas e novas questões. São Paulo: Editora Alameda, 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. Análise do Discurso Político. **Languages**, n. 62, jun, 2014.

DAVALLON, Jean. A imagem: uma arte de memória? *In: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J.L.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e resistências: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPncmnSfHYJjH4RXLN3r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ESPIG, Maria Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História. **Textura**, Canoas, n. 9, nov. 2003 a jun. 2004 p. 49-56. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/701>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FEITOSA, Douglas de Lima.; GARCIA, Leandro Sumida. Sistemas de Reputação: um estudo sobre confiança e reputação no comércio eletrônico brasileiro. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 84-105, jan./fev. 2016. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/157de0d1-8688-4a0e-83d8-817e92926423/content>. Acesso em: 15 out. 2023.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Porto Alegre: Correio da APPOA, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2001.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira Rita; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Análise do Discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2007.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. *In*: A Arqueologia do Saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.47.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, L. C. Charterização e Uberização: destruindo profissões. **Blog do Freitas**, [S.], 18 dez. d0216. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória. Com o que sonha nossa vã autoria. *In*: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 2 ed. São Carlos: Clara Luz, 2003.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina

Leandro. **Análise do discurso**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 123-134.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho Docente**: políticas de financiamento da carreira e da remuneração de professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4668?locale=pt_BR. Acesso em: 22 jun. 2023.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-30.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INDURSKY, Freda. **Memória, Interdiscurso**: limites e contrastes. Porto Alegre, 2009.

JAEGER, Dirce. **Discursos de valorização do professor**: efeitos da interpretação no âmbito da formação discursiva do aparelho ideológico escolar. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17297/1/Tese_DirceJaeger_BC.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LESSA, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed - São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LIMA, Albertina. Missão social do professor. **A União**, João Pessoa, p.3, nov. 1935. Disponível em: https://auniaio.pb.gov.br/servicos/copy_of_jornal-a-uniao/dec-30/1935/novembro/a-uniao-10-11-1935.pdf/view. Acesso em: 23 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 2008.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para a ontologia do ser social**: obras de Georg Lukács. Tradução de Sergio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. v. 13

MAGALHÃES, Belmira Rita. O Sujeito do Discurso: um diálogo possível e necessário. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, p. 73-90, 2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/247. Acesso em: 23 set. 2023.

MANDEL, Ernest. **A formação do pensamento econômico de Karl Marx**: de 1843 até a redação de O capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MARÍ, Enrique. "El poder y el imaginário social". **La ciudad futura**, n. 11, jun. 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/36076370/El_poder_y_el_imaginario_social. Acesso em: 12 jul. 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo, Abrü Cultural, 1983.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 35-69.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Discurso, consenso e conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: Edufal, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUTTI, R.M.V. Memória no discurso pedagógico. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 265-76.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. *In*: FAUSTO, Boris. (org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1985. t.3, v.2, p. 261-291.

NEHMY, Rosa Maria Quadros; DIAS, Elisabeth Costa. Os caminhos da saúde do trabalhador: para onde apontam os sinais? **Revista Médica de Minas Gerais**, 20(Supl. 2), p13-23, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-562241>. Acesso em: 23 set. 2023.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.%25p>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POCHMANN, Márcio. A terceirização e a UBERização do trabalho no Brasil. **Blog da Boitempo**. São Paulo. 24 ago. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/08/24/a-terceirizacao-e-a-uberizacao-do-trabalho-no-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, Alberto. **Manual da terceirização**. São Paulo: STS, 1996.

RIBEIRO, Beatriz. Em torno de um tema. **A União**, João Pessoa, p.3, novembro. 1935.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1997.

SAVANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHERMACK, Keila; FREITAS, Ernani César. A formação discursiva e as condições de produção no discurso vieiriano: uma análise do sermão de Santo Antônio. **Revista MOARA** n.37, p.45-59, jan./jun., 2012. (Estudos Literários). Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1347>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal: O despotismo iluminado (1750-1807)**. Lisboa: Verbo, 1982. v. 6

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial. **Educar**, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: Edufal, 2007.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. A professora primária e as representações construídas socialmente na memória das alunas do curso de Pedagogia da Uema. *In*: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 11., 2011, Salvador **Anais [...]**- Salvador: Universidade Federal da Bahia, ago. 2011.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira (Org.) **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 10 ago. 2017.