

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**Resistência, luto e luta no acontecimento político das  
greves do magistério no Paraná**

**Débora Smaha Corrêa**

**Guarapuava  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**Resistência, luto e luta no acontecimento político das  
greves do magistério no Paraná**

Dissertação apresentada por  
Débora Smaha Corrêa ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Estadual  
do Centro-Oeste - UNICENTRO,  
como um dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr Maria Cleci  
Venturini.

**Guarapuava  
2017**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

C824r      Corrêa, Débora Smaha  
Resistência, luto e luta no acontecimento político das greves do  
magistério no Paraná / Débora Smaha Corrêa.– Guarapuava: Unicentro,  
2017.  
x, 98 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Programa de Pós-Graduação em Letras; área de concentração: Interfaces  
entre Língua e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cleci Venturini;

Banca examinadora: Profa. Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles, Profa. Dra.  
Célia Bassuma Fernandes.

Bibliografia

1. Discurso. 2. Memória. 3. Enunciado-Imagem. 4. Movimentos Grevistas  
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 20. ed. 401.41088

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**Débora Smaha Corrêa**

**Resistência, luto e luta no acontecimento político**

**das greves do magistério no Paraná.**

Dissertação aprovada em 01/02/2017 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

---

Prof.(a) Dr.(a) Maria Cleci Venturini - Presidente/Orientador(a)

(UNICENTRO)

---

Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Fontoura Dorneles - Membro Titular

(UNICRUZ)

---

Prof.(a) Dr.(a) Célia Bassuma Fernandes - Membro Titular

(UNICENTRO)

Guarapuava

2017

Ao Ricardo

Síntese do verbo amar.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Maria Cleci Venturini, orientadora dessa dissertação e também do início da minha caminhada, enquanto pesquisadora. São sete anos de convivência que se resumem em gratidão. Agradeço a Deus por Ele ter cruzado nossos caminhos.

À minha mãe, Marlene, minha fortaleza. Sem o seu apoio, amor, carinho... Essa jornada não se concretizaria.

Ao meu, pai, Juarez, pelo incentivo de sempre e por nunca me deixar esquecer que estudar é um privilégio.

Ao Ricardo, meu filho amado, por trazer luz à minha vida.

Ao Vinícius, pelo seu bom humor contagiante, que deixa a vida mais leve.

A cada pessoa da minha família, que me ajudou com palavras de carinho de incentivo e orações. Aos que me ajudaram nos cuidados com o Ricardo, tornando possível o cumprimento dessa jornada. Agradeço a Deus todos os dias pela vida de vocês!

Aos membros da banca, Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles e Prof<sup>a</sup> Dra. Célia Bassuma Fernandes. Muito obrigada pelas importantes considerações que enriqueceram muito essa dissertação.

À CAPES e à Fundação Araucária, por possibilitarem as condições financeiras para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

*Retrato do artista quando coisa*

*A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.*

*Nesse ponto  
sou abastado.*

*Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.*

*Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

A história da educação paranaense é marcada por inúmeros movimentos grevistas de professores, que necessitam suspender as atividades para ir às ruas em busca da garantia de direitos. Até aí, nada de novo. Lutar por direitos, ir para a rua inscreve-se no eixo da formulação como uma normalidade. No entanto, essa linearidade e a normalidade decorrente dela se rompem, permitindo que outras memórias e discursos se atravessem e instaurem o equívoco. Isso aconteceu em dois movimentos grevistas dos professores estaduais paranaenses, um no ano de 1988 e o outro no ano de 2015. Os discursos que circularam durante esses movimentos são o objeto de estudo dessa dissertação. Eles se destacaram de outros já ocorridos no Estado pela maneira como os professores/manifestantes foram tratados, pois a força policial os reprimiu com balas de borracha, gás lacrimogêneo, jatos de água, cavalos e cães. Os efeitos de sentido dessa repressão foram discursivizados como cenas de uma batalha com várias pessoas feridas, e o grande efeito disso tudo é a falência de um Estado de direito e do respeito, que pode ser resumido como o efeito do caos, da desolação, da tristeza. Propomos, diante dos efeitos já destacados, uma análise discursiva de materialidades discursivas recortadas das greves de 1988 e 2015. Recortamos três acontecimentos ocorridos em tempos diferentes, mas imbricados, quais sejam: a greve de 1988, a greve de 2015 e o pós-greve de 2015. Nossa pesquisa se sustenta nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa e, filiados a essa teoria, objetivamos mostrar como a partir das materialidades recortadas, o discurso da greve é ressignificado e como, pelo trabalho da memória discursiva, os efeitos de sentido que ressoam são de luto, de morte e de covardia em relação às professoras, principalmente. Com isso, buscamos responder a duas questões: 1) Como a greve de 1988 é ressignificada e que memórias retornam nela/por ela, sustentando e/ou legitimando a luta e o luto? 2) Que memórias e discursos sustentam a visibilidade dada ao luto, à morte e à covardia no movimento grevista dos professores paranaenses em 2015? Para responder a essas questões, começamos mobilizando da teoria discursiva as noções de história, memória e política. Nosso objeto de estudo demandou que revisitássemos a história do sindicalismo e a história do magistério que vai ao encontro da história das mulheres. Afinal, por muito tempo, o magistério foi uma profissão essencialmente feminina. Posteriormente, iniciamos com análises que se desenvolvem a partir de um movimento pendular entre a teoria e o objeto da análise, e do objeto à teoria. Buscamos instaurar um efeito de continuidade e, por isso, iniciamos as análises com textos-imagem da greve de 1988; em seguida, destacamos materialidades em torno da greve de 2015 e, finalmente, confrontamos os dois acontecimentos, com vistas a destacar o que se repete e o que rompe com domínios de memória que funcionam nesses eventos. Logo depois, damos visibilidade aos discursos que circularam nas manifestações após o conflito do dia 29 de abril de 2015, que permitem verificar como os professores reagiram/interpretaram a repressão sofrida. A análise dos textos-imagem se deu pela noção de enunciado-imagem, que permitiu analisar o funcionamento da memória no texto não verbal. Portanto, o discurso da greve funcionou e produziu efeitos de sentido pela memória e se revestiu de características do discurso da violência, do abuso de poder, da covardia, do luto e da morte simbólica da educação.

**Palavras-chave:** Discurso; memória; enunciado-imagem; movimentos grevistas.



## ABSTRACT

The history of education in Paraná is marked by numerous strike movements of teachers, who need to suspend the activities to go to the streets in search of guarantee of rights, so far, nothing new. Fighting for rights, to go to the street inscribes in the axis of the formulation as normality. However, this linearity and the normality resulting from it have been broken, allowing other memories and discourses to cross and establish the misunderstanding. This happened in two striking movements of state teachers from Paraná, one in 1988 and the other in 2015. The speeches that rounded during these movements are the research object of this dissertation. They had already stood out from others already occurred in the state for the way how teachers / protesters were treated, the police force repressed them with rubber bullets, tear gas, water jets, horses and dogs. The sense effects of this repression were meant like scenes from a battle and with several wounded people and the great effect of all this is the bankruptcy of a constitutional state and the failure of the respect, which can be summed up as the effect of chaos, desolation, and sadness. We propose, in view of the effects already highlighted, a discursive analysis, of discursive materiality cut from the strikes of 1988 and 2015. We cut three events that occurred at different times, but interwoven, which are: the 1988 strike, the 2015 strike and the 2015 post-strike. Our survey is based on the theoretical assumptions of French Speech Analysis, and affiliated to this theory, we aim to show how from the cut-off materiality, the strike discourse is re-signified and how by the labor of discursive memory the effects of meaning that resonate are of mourning, death and cowardice, mainly in relation to the women teachers. By these means, we seek to answer two questions: 1) How the 1988 strike is re-signified and what memories return in it / for it, sustaining and /or legitimizing the struggle and mourning? 2) Which memories and discourses support the visibility given to mourning, death and cowardice in the teachers' strike movement of Paraná in 2015? In order to answer these questions, we had started mobilizing from the discursive theory the notions of history, memory and politics. Our research subject demanded that we revisited the history of syndicalism and the history of teaching that meets the history of women. After all, for a long time the teaching was an essentially female profession. Subsequently, we begin with analyzes that develop onwards a pendular movement between the theory and the object of analysis and the object to theory. We tried to establish a continuity effect, for this reason, we began the analysis with the image-texts of the 1988 strike, after that, we highlight the materiality around the 2015 strike and, finally, we confront the two events, in order to emphasize what is repeated and what breaks with memory domains that work in these events. Soon afterwards, we give visibility to the speeches that circulated in the manifestations after the conflict of April 29, 2015 that allow us to verify how the teachers reacted / interpreted the repression suffered. The analysis of text-images was given by the notion of utterance-image, which allowed us to analyze the functioning of memory on non-verbal text. Therefore, the strike discourse worked and produced meaning effects through memory. This speech has been surfaced by characteristics of the discourse of violence, abuse of power, cowardice, mourning and the symbolic death of education.

**Keywords:** Discourse; memory; utterance-image; striking movements.

## **LISTA DE SIGLAS**

AD – Análise de Discurso.

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ALEP- Assembleia Legislativa do Paraná.

APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

FD – Formação Discursiva.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
 <b>PRIMEIRO CAPÍTULO</b>	
<b>DISCURSO, HISTÓRIA E MEMÓRIA NA LUTA POLÍTICA: ABORDAGEM</b>	
<b>DISCURSIVA .....</b>	<b>16</b>
1.1 A história na Análise de Discurso e as relações com a memória e com a política. ....	17
1.1.1 A Análise de Discurso: entre a teoria e a interpretação .....	21
1.2 Luta de classes: reflexões políticas, sociais e econômicas. ....	24
1.2.1 Sindicalismo: uma necessidade da luta de classes.....	25
1.2.2 No Brasil, o sindicalismo e os efeitos de transformação social .....	28
1.2.3 A docência como classe social e a sua sindicalização e a (des) igualdade de gêneros.....	33
1.2.4 História/historicidade da sindicalização docente no Brasil.....	41
1.2.5 Sindicalização docente no Estado do Paraná: A APP-Sindicato. ....	44
 <b>SEGUNDO CAPÍTULO</b>	
<b>SENTIDOS DA CIDADE E CAMPO DE BATALHA NO ACONTECIMENTO DA</b>	
<b>GREVE .....</b>	<b>47</b>
2.1 A cidade para a Análise de Discurso .....	48
2.2 Texto-imagem e Análise de Discurso. ....	51
2.3 Condições de produção das greves do magistério no Paraná. ....	53
2.4 Materialidades em análise e acontecimentos .....	57
 <b>TERCEIRO CAPÍTULO</b>	
<b>O DISCURSO DE E SOBRE NO ACONTECIMENTO DA GREVE DE 2015.....</b>	
3.1 Discursos pós 29 de abril 2015: memórias e discursos em rede.....	73
<b>EFEITOS DE CONCLUSÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

*Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada.*  
(ALTHUSSER, 2003, p. 106)

No Estado do Paraná já ocorreram diversos movimentos grevistas demandados por problemas que envolvem os professores, fazendo com que eles fossem às ruas para lutar por melhores salários, por melhores condições de trabalho e pela manutenção de direitos. Em 2015, a greve teve origem no ‘pacotão’<sup>1</sup> que o Governador Beto Richa enviou à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. A greve foi desencadeada, portanto, pela manutenção de direitos e não somente por reivindicações. Esse não foi o primeiro embate entre professores da rede pública e das universidades estaduais com o governo do Estado. A diferença entre esse conflito e os anteriores foi a intensidade das mudanças propostas pelo governo, que ameaçou implantá-las de uma só vez sem propiciar espaço para discussões. Isso ressoou para a classe educadora como desrespeito, ainda mais que tudo aconteceu pouco tempo após as eleições para o governo do Estado, quando Beto Richa reelegeu-se, no primeiro turno, com uma margem expressiva de votos.

A primeira greve no Estado ocorreu no ano de 1963, e de lá para cá houve diversos momentos na história da educação paranaense marcados por períodos de greve. Entre eles, destacam-se dois e há, entre esses dois movimentos, uma prática que se repete e pode ser tomada como uma regularidade, uma repetição, ou seja, a maneira violenta pela qual o movimento foi reprimido pelo Estado. Na greve de 1988, o então governador Álvaro Dias protagonizou o acontecimento que marcou a educação paranaense, pois no dia 30 de agosto de 1988, permitiu que a polícia colocasse “cavalos” em cima dos sujeitos manifestantes/professores. A APP-Sindicato, responsável por cuidar dos interesses

---

<sup>1</sup> O termo “pacotão” refere-se às medidas previstas pelo governo, devido à necessidade de um ajuste fiscal no Estado. Estas medidas afetariam muito os professores, mas também outras categorias. Entre as medidas relacionadas à classe docente estavam: alterações na previdência estadual, “cortes de despesas que afetam os docentes, como o fim do auxílio-transporte para professores estaduais em férias ou de licença e o cancelamento das licenças de cerca de 12 mil professores afastados temporariamente ou em trabalhos administrativos, que voltariam às salas de aula. Com isso, o governo quer economizar dois terços do que gasta com a contratação de professores temporários” (disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>> Acesso em: 06-07-2016.

trabalhistas dos professores paranaenses, trabalha para que o dia em que os professores foram duramente reprimidos não seja esquecido, buscando inscrevê-lo na história e na memória. Um dos mecanismos para a manutenção dessa memória é o jornal chamado “30 de agosto”, que circula no site da APP-Sindicato.

O outro movimento grevista que se destaca pela forte repressão sofrida pelos manifestantes ocorreu no ano de 2015. Os docentes paranaenses deflagraram greve e, no dia 29 de abril, foram reprimidos com violência pelo governo do Estado, que colocou a polícia de choque nas ruas, munida com bombas, balas de borracha, gás lacrimogênio, jatos de água e cachorros, fazendo retornar o acontecimento de 1988, que ressoou como memória. O acontecimento anterior funcionou como um discurso que sustenta o de 2015 pelos domínios de memória<sup>2</sup> que convocou e fez trabalhar e pelos discursos que retornam, junto com ele, produzindo significados.

A repressão violenta aos professores gerou uma crise política no Estado, fazendo com que o secretário de Segurança Pública, Fernando Francischini, pedisse demissão. O coronel da Polícia Militar – César Kogut – também pediu exoneração do cargo. O secretário de Educação, Fernando Xavier Ferreira foi exonerado e Ana Seres Trento Comin assumiu o cargo. O dia 29 de abril de 2015, assim como o dia 30 de agosto de 1988, tornaram-se acontecimentos históricos e, pela teoria discursiva a que nos filiamos, acontecimentos enunciativos<sup>3</sup>, tendo em vista que rompem com as regularidades relacionadas à memória histórica do sujeito-professor como merecedor de respeito, principalmente, por constituir-se, em sua maioria, de mulheres<sup>4</sup>. O sindicato dos professores trabalha para que esses dois acontecimentos sejam rememorados/comemorados, construindo acontecimentos que os fazem retornar.

Os dois movimentos grevistas ocorridos no Estado Paraná interessam para este trabalho de pesquisa pelo que se repete entre um e outro e pelo que rompe com a repetição. O *corpus* de análise é composto por materialidades discursivas do espaço urbano, que circularam no meio virtual<sup>5</sup>, recortadas das greves de 1988 e 2015, com o objetivo de contrapor os dois movimentos. Recortamos textos-imagem do dia 30 de agosto de 1988 e do

---

<sup>2</sup> Estamos entendendo como domínio de memória, a partir de Courtine (1981), traduzido por Flávia Clemente de Souza, na Revista *Diacronias*, como saberes próprios de uma determinada memória discursiva.

<sup>3</sup> As noções de acontecimento histórico, discursivo e enunciativo serão discutidas no item 2.4 “Materialidades em análise e acontecimentos”.

<sup>4</sup> No primeiro capítulo dessa dissertação, abordamos a história da profissão docente que vai ao encontro da história das mulheres.

<sup>5</sup> As materialidades foram recortadas: da galeria de imagens do *site* da APP-Sindicato, do *site* “portal do jornalista José Wille”, do “blog certas palavras e também do *site* uol educação.

dia 29 de abril de 2015, além de textos-imagem das manifestações que ocorreram após o dia 29, que permitem verificar a maneira como os professores receberam/interpretaram a repressão sofrida.

Isso significa trabalhar com três acontecimentos que ocorreram em tempos diferentes, mas se imbricam, quais sejam: a greve de 1988, a greve de 2015 e o pós-greve de 2015. Objetivamos mostrar como a partir dessas materialidades o discurso da greve é resignificado, e como pelo trabalho da memória discursiva os efeitos de sentido que ressoam são de luto, de morte, de violência e de covardia em relação às professoras, especialmente. Com isso, buscamos responder a duas questões: 1) Como a greve de 1988 é resignificada e que memórias retornam nela/por ela, sustentando e/ou legitimando a luta e o luto? Que memórias e discursos sustentam a visibilidade dada ao luto, à morte e à covardia no movimento grevista dos professores paranaenses em 2015?

A motivação para a realização deste trabalho decorre de diversos fatores, sendo o principal deles a filiação da pesquisadora na formação discursiva dos professores, com os quais se identifica, vivendo/apoiando a luta. Outra razão relevante diz respeito às memórias em torno dos professores, as quais ressoam e continuam a trabalhar na atualidade, significando-os como sujeitos dignos de respeito e, equivocadamente, como sujeitos movidos pela vocação e não pela profissão, conforme sinalizamos na retomada histórica do magistério, constituído, em sua maioria, por sujeitos femininos. Ainda vale destacar que as materialidades recortadas desafiam a posição-sujeito de pesquisadora, pois é difícil estar no lugar de sujeito mulher/professora e, ao mesmo tempo, tratar da violência que os sujeitos professores sofreram durante a greve de 1988 e de 2015, buscando manter a neutralidade que o trabalho científico exige.

No primeiro capítulo, trabalhamos com as noções de história, memória e política, tendo em vista a teoria a que nos filiamos: a Análise de Discurso de linha francesa. Entrelaçamos esses conceitos com nosso objeto de pesquisa, qual seja: o discurso que circulou no movimento grevista dos professores estaduais paranaenses, ocorridos em 1988, em 2015 e no pós-greve de 2015. Ainda, nesse capítulo, nos dedicamos a pensar o sindicalismo enquanto luta de classes e, para isso, retomamos a história de como surgiram os primeiros sindicatos. É interessante destacar que o sindicalismo docente surgiu muito tempo depois do sindicalismo operário e nós levantamos algumas hipóteses que podem explicar essa sindicalização tardia. Também foi necessário retomar a história do magistério, já que vai ao encontro da história das mulheres e nos permite afirmar que foi, por muito tempo, uma profissão essencialmente feminina.

Iniciamos o segundo capítulo dando visibilidade ao modo como a Análise de Discurso compreende a cidade, isto porque consideramos os movimentos grevistas como conflitos urbanos, que envolvem sujeitos filiados a distintas formações discursivas e interferem na ordem/organização do espaço urbano, movimentando sentidos. Coincidentemente, tanto no ano de 1988 quanto em 2015, o palco dos conflitos entre professores e policiais foi a Praça Nossa Senhora da Salette, localizada em frente à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), na capital do Estado, Curitiba.

Tendo em vista que o *corpus* da dissertação constitui-se de textos-imagem, propomos pensar teoricamente o funcionamento dessas materialidades discursivas, priorizando os dispositivos analíticos. Buscamos instaurar um efeito de continuidade, por isso, iniciamos as análises com textos-imagem da greve de 1988. Em seguida, destacamos materialidades em torno da greve de 2015 e, finalmente, confrontamos os dois acontecimentos, com vistas a destacar o que se repete e o que rompe com domínios de memória que funcionam nesses eventos. Os textos-imagem dão corporeidade à mudança na ordem/organização do espaço urbano, em que o espaço da praça é ressignificado.

O terceiro capítulo continua entremeando teoria e análises, porém, agora de textos-imagem que dão visibilidade ao discurso que circulou após o conflito do dia 29 de abril de 2015. Na formação social foi possível encontrar discursos de sujeitos jornalistas, do governo, dos sujeitos professores e da APP-Sindicato, enfim, discursos de sujeitos que se identificaram ou não com a formação discursiva dos professores e da APP-Sindicato.

O conceito de formação social é entendido, nessa pesquisa, conforme Dornelles (2005), para a qual a formação social é “[...] a estrutura a partir da qual é dado a observar a realidade”. Dorneles, ainda afirma que “é na Formação Social que os processos discursivos depositam transitoriamente seus efeitos. [...] é na formação social que os objetos cristalizados, os sentidos constituídos são incorporados e instituídos como realidade que permanece com aparente estabilidade lógica.” (DORNELES, 2005, p. 119).

Nesse capítulo, priorizamos recortes do discurso em torno dos professores e do sindicato. Segundo Venturini (2009), esses discursos funcionam como um discurso *de*, porque sustentam o discurso *sobre*, como atualidade. De acordo com a autora, o discurso *de* possui dois funcionamentos: como discurso fundador, nos termos de Orlandi, e outro como memória, sustentando os discursos de 2015. Cabe ressaltar que a sustentação e a legitimação dessas materialidades vêm do desejo e do esforço de não esquecer, de lembrar, rememorando/comemorando o acontecimento da greve mais recente, buscando inscrevê-la na história e não somente na memória.

Os objetivos desse terceiro capítulo são: analisar os processos discursivos pelos quais os sujeitos-professores, liderados pelo sindicato como o sujeito porta-voz que fala em nome de, buscam rememorar/comemorar o acontecimento do dia 29 de abril, dando visibilidade a discursos e memórias pelos quais ressoam a luta e o luto.

Nossas análises encaminham para a compreensão do funcionamento do discurso dos movimentos grevistas, que significam pela memória, produzindo efeitos de sentido que aproximam o discurso da greve com o discurso da violência, do abuso de poder, da covardia do luto e da morte simbólica da educação.



## PRIMEIRO CAPÍTULO

### DISCURSO, HISTÓRIA E MEMÓRIA NA LUTA POLÍTICA: ABORDAGEM DISCURSIVA

*[...] Não há 'fato' ou 'evento' histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre este sentido em cada caso, isto vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História. (HENRY, 1997, p. 52, grifos do autor)*

Neste capítulo, trazemos para o eixo da formulação as noções de história, memória e política, tendo em vista a teoria que sustenta esse trabalho, a Análise de Discurso de linha francesa. Entrelaçamos esses conceitos com nosso objeto de pesquisa: o discurso que circulou no movimento grevista dos professores estaduais paranaenses, ocorridos em 1988 e 2015. Em seguida, abordamos a Análise de Discurso como teoria da interpretação e evidenciamos como se deu a constituição do nosso *corpus* de pesquisa.

Na sequência, desencadeamos a discussão em torno do sindicalismo, enquanto luta de classes, por meio de um percurso que retoma a história do surgimento dos sindicatos e também a história do magistério, enquanto profissão, que no início foi considerado essencialmente um trabalho para mulheres. Por isso, problematizamos também o lugar do feminino na educação e na luta de classes.

Consideramos importante fazer esse percurso histórico porque entendemos que essas são as condições de produção<sup>6</sup> em sentido amplo do nosso objeto de estudo. Além do mais, a Análise de Discurso não olha para a história enquanto sucessão de fatos, mas entende que os acontecimentos reclamam por sentidos e é preciso que o analista olhe para historicidade dos textos para compreender como os sentidos são produzidos.

---

<sup>6</sup> A noção de condições de produção é bastante relevante para esta pesquisa e vamos retornar a ela no segundo capítulo dessa dissertação.

### 1.1 A história na Análise de Discurso e as relações com a memória e com a política.

A Análise de Discurso (doravante AD) foi edificada por Michel Pêcheux, na década de 1960, na França. É considerada uma disciplina que, segundo Orlandi (2007, p. 25), “trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva”. De acordo com essa mesma autora, a AD estabelece relações com três regiões de conhecimento: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Trabalha no entremeio entre esses campos disciplinares, buscando trabalhar o que elas deixam de lado. A AD, como disciplina

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 1999, p. 20).

Essas três disciplinas, portanto, colaboraram para que os pressupostos da AD fossem estabelecidos. Entretanto, é importante salientar que a AD tem um objeto próprio de estudo que é o discurso, definido por Pêcheux (2010a, p. 81) como “efeito de sentidos” entre locutores. O autor traz essa definição ao tratar do esquema informacional de Jakobson para mostrar particularidades da disciplina. Pêcheux prefere o termo *discurso* ao invés de *mensagem*, pois considera que entre destinatador e destinatário são constituídos efeitos de sentido e não há apenas uma transmissão de informação.

Essa definição está ligada ao fato de que, em AD, a língua não é vista apenas como instrumento de comunicação, pois os sujeitos, além de se comunicarem por meio da língua, fazem uso dela para se significar na formação social. Sendo assim, a língua está em relação com a ideologia, com a história, no simbólico. Por isso, dizemos que a linguagem não é transparente, pois há mais sentidos nos não ditos do que no que está dito. A linguagem é um processo significativo, em que o sujeito, sentido e discurso se constituem, sendo que o linguístico e o histórico estão associados a esse processo de constituição.

Na AD, a história não é mobilizada como um registro de sucessões de fatos que se organizam cronologicamente, mas como constitutiva da língua e dos sujeitos. A partir da história, é possível questionar a subordinação inconsciente dos sujeitos à língua na produção e circulação de discursos e sentidos como efeitos que se constituem pela ideologia. Orlandi (2007) entende que o trabalho dos sentidos em um texto corresponde a sua historicidade, que não está refletida nele, mas dele faz parte e olhar para essa historicidade permite “compreender como a matéria textual produz sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 55). Henry

(1997) destaca que a história está a serviço da produção dos sentidos e não da contextualização do que existe. Para ele

[...] é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e conseqüências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isto vale para a nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História. (HENRY, 1997, p. 51-52, grifos do autor).

Ainda, neste capítulo, fazemos uma retomada da história do sindicalismo, do sindicalismo docente e também da história das mulheres, relacionada às origens do magistério. Com isso, não queremos contextualizar o nosso objeto de pesquisa, mas sinalizar que essas histórias fazem parte da produção/constituição dos sentidos do discurso *sobre* a greve na educação paranaense. Os acontecimentos cobram dos sujeitos gestos interpretativos e, em nossas análises, mostramos como os professores manifestantes, juntamente com a APP-Sindicato, interpretaram o fato ocorrido no dia 29 de abril de 2015, fazendo com que surgissem e circulassem memórias e discursos que sustentam efeitos de sentido em torno do luto, da morte simbólica da educação, da covardia e da violência no movimento grevista de 2015.

Conforme vimos discutindo, são as memórias convocadas no discurso da greve que sustentam os efeitos de sentido que circularam durante/após o movimento grevista e estão sendo tratadas como discurso *de*. Essas memórias fazem parte do interdiscurso, segundo Pêcheux (2009), como o lugar em que estão todos os saberes (tudo que já foi dito sobre as greves, sindicalismo, resistência, repressão) que são convocados no momento da formulação do discurso, de acordo com a formação discursiva em que o sujeito está inscrito, e funcionam como memória.

Evidenciamos, portanto, que a memória discursiva não é tomada como interdiscurso. Pêcheux (2009, p. 149) define o interdiscurso como “todo complexo com dominante” comportando o já-dito que sustenta o discurso, pois compreende o conjunto das formações discursivas. Segundo Indursky (2011, p. 86), a natureza do interdiscurso consiste em “[...] reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas já esquecidas. E é por comportar todos os sentidos que ele se distingue da memória discursiva”. A memória, então, é uma regionalização do interdiscurso, não trabalha com todos os sentidos, mas com aqueles que fazem parte da formação discursiva em que o sujeito se inscreve. Ainda em relação à diferenciação entre interdiscurso e memória discursiva, Indursky (2011) afirma que

[...] uma FD é regulada por uma memória discursiva que faz aí ressoar os ecos de uma memória coletiva, social. Por outro lado, a memória discursiva que se depreende de uma FD não é plena, não é saturada, pois nem todos os sentidos estão autorizados ideologicamente a ressoar em uma FD (INDURSKY, 2011, p. 87).

Essa formulação vem de Pêcheux (2010, p. 56), para quem a memória discursiva é “[...] necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Orlandi (1999) toma interdiscurso e memória discursiva como funcionamentos análogos, não estabelecendo diferenças entre eles. Destaca que o esquecimento é estruturante do interdiscurso, ou seja, o que já foi dito em outro momento é apagado por um efeito de esquecimento para poder voltar a fazer sentido. É apagado apenas de uma formação discursiva, mas não do interdiscurso, afinal, ele comporta todos os saberes.

Pêcheux (2009) fala em dois esquecimentos no discurso. No esquecimento número 1, ou ideológico, o sujeito acredita ser a origem do seu dizer, negando o fato de que quando enuncia está retomando sentidos já estabelecidos. Já no esquecimento número 2, da ordem da enunciação, o sujeito ao enunciar, acredita que o que diz só pode ser dito daquela maneira, mas o certo é que o dizer sempre pode ser outro. Por exemplo, o acontecimento do dia 29 de abril de 2015, foi discursivizado como “massacre” e também como “confronto”<sup>7</sup>.

É por meio do discurso que os sujeitos se significam e significam a sua formação social. O *corpus* da pesquisa, como já assinalamos, compõe-se de discursos vinculados à política do sindicalismo, o qual possui características próprias, produzindo efeitos de sentido de um discurso polêmico, que por vezes é também autoritário, mas na sua essência está, principalmente, a resistência. Por considerarmos que o sindicalismo é uma prática política, abordamos como alguns autores definem o que é política. De acordo com Rancière

A política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela. Essa instituição é o todo da política

<sup>7</sup> Abordaremos a questão do sentido das palavras e dos domínios que elas convocam nas análises, mas sinalizamos que Pêcheux (2009, p. 146) enfatiza que as palavras não possuem um sentido literal, sendo determinado pelas posições-sujeito daqueles que as empregam e, também das posições ideológicas “que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas)”. Para Orlandi (1999, p. 90), a Análise de Discurso não trabalha com ‘marcas’ no que se refere às palavras “mas o modo como elas se ‘encarnam’ no discurso” (grifos da autora). Orlandi (1999, p. 67) destaca que “[...] as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua”. É por isso, que é importante verificar as palavras ‘massacre’ e ‘confronto’, pois elas instauram domínios de memórias distintos e essas memórias funcionam no discurso, demandando que mais adiante seja discutida com mais detalhes a questão das palavras e dos sentidos.

enquanto forma específica do vínculo. Ela define o comum da comunidade política, quer dizer, dividida, baseada num dado que escapa à aritmética das trocas e das reparações. Fora dessa instituição, não há política. Há apenas ordem da dominação ou desordem da revolta (RANCIÈRE, 1996, p. 26-27).

Os “sem-parcela” são aqueles que não são contados como seres falantes e quando passam a ser contados existe, então, política. Sendo assim, podemos afirmar que a prática sindical é uma atividade política, afinal os sindicatos surgiram com o objetivo de fazer com que os operários fossem ouvidos pelos patrões.

Para falar sobre política, Rancière trabalha com a questão do desentendimento pensando que este “é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura” (RANCIÈRE, 1996, p. 11). Cazarin (2005) afirma que, em *Análise de Discurso*, o conceito de desentendimento funciona quando

[...] um mesmo enunciado pode produzir sentidos distintos ou, até mesmo, opostos, dependendo da formação discursiva em que está inscrito o sujeito enunciator, leitor ou ouvinte, ou seja, o gesto interpretativo é marcado pela ideologia e pela história, constitutivas do discurso. (CAZARIN, 2005, p. 60).

Os enunciados produzidos pela greve dos professores ressoaram sentidos distintos, culminando no desentendimento. Há sujeitos a favor do movimento, enquanto outros consideravam a greve um absurdo. Até mesmo na imprensa foi possível perceber posições favoráveis e contrárias ao movimento e essas divergências existem porque os sujeitos pertencem a formações discursivas diferentes. Há aqueles que ainda tomam a profissão de professor como uma espécie de sacerdócio<sup>8</sup>, portanto, para eles, a greve não é condizente com esse posicionamento. Há, também, sujeitos que consideram os professores como trabalhadores da educação e, nesse caso, ficam ao lado dos professores grevistas. Isso tudo é marcado no discurso dos sujeitos, que é atravessado pela ideologia e pela história.

Corten (1999, p. 37) apresenta uma distinção entre política e político. Para esse autor, política “[...] é a área funcional especializada, na qual, através das instituições políticas, se realizam as atividades políticas”. O político é uma representação e o lugar dessa representação é o discurso que constitui a cena discursiva. O autor explica que

Por representação do político, designaremos aqui a cena das forças políticas construída pelo discurso. É a cena onde os elementos que perpassam a sociedade são

---

<sup>8</sup> Esse posicionamento encontra explicação na história da profissão docente, que será abordada nas próximas páginas desta dissertação.

vistos como ‘forças’ e vistos como ‘forças políticas’. Diremos, pois, que o político é a realidade dessas forças tais como essas se destacam de maneira mais ou menos precisa, à vista de todos. (CORTEN, 1999, p. 37, grifos do autor).

Orlandi (2008), assim como Corten, também pensa na política e no político e define a política como o gesto realizado por aquele que fala ou o gesto do analista, quando faz suas escolhas e recortes. Para a autora, o político é definido

[...] enquanto relações de força que se simbolizam, ou em outras palavras, o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma de organização social que se impõe a um indivíduo ideologicamente interpelado. (ORLANDI, 2008, p. 34).

Portanto, nessa pesquisa, interessa a questão do político, que está relacionada à produção das diferentes direções de sentido dos movimentos grevistas dos professores paranaenses em 1988 e 2015. Entendemos que esses movimentos podem ser considerados como acontecimentos políticos por caracterizarem uma tomada de posição calcada no dissenso.

### **1.1.1 A Análise de Discurso: entre a teoria e a interpretação**

A Análise de Discurso, teoria que sustenta as reflexões apresentadas nessa dissertação, é uma teoria da interpretação. Entretanto, conforme Orlandi (1999, p. 26), a AD não para na interpretação, mas a questiona, trabalha seus limites e mecanismos que fazem parte do processo de significação. O analista não deve buscar as verdades presentes em um texto, mas se dedicar aos gestos de interpretação, compreendendo a produção de sentidos e o modo como determinados efeitos são instaurados.

Quando liga a noção de gestos<sup>9</sup> à de interpretação, Orlandi (2010, p. 10) afirma que “[...] na prática simbólica, produzimos gestos de interpretação, sendo estes, modos de interferir no mundo, através da prática simbólica que é a interpretação. Repito: a interpretação é uma prática (simbólica) em meio a outras práticas (sociais)”. Em trabalho anterior, a autora define que “o gesto de interpretação é o que perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção” (ORLANDI, 2007, p. 22).

---

<sup>9</sup> Pêcheux (1969) entendia os “gestos” como atos no nível simbólico.

Com relação à maneira como AD entende a questão do sentido, lemos em Pêcheux (2009)

[...] que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146, grifos do autor).

Portanto, as palavras ganham sentido quando relacionadas às posições ideológicas e à inscrição do sujeito em formações discursivas, sinalizando a FD como o lugar material da ideologia. Os sujeitos se inscrevem em formações discursivas que determinam o seu dizer e materializam no discurso a ideologia do sujeito.

Na Análise de Discurso não existe um dispositivo analítico pronto que se encaixe para todas as pesquisas desenvolvidas a partir dessa teoria. É o pesquisador/analista de discurso, que, de acordo com a questão a ser respondida, constrói o dispositivo analítico a partir da mobilização de conceitos que o auxiliam na compreensão da produção de sentidos presente no *corpus* e na resposta da questão que suscitou seu trabalho de pesquisa. Segundo Orlandi (1999, p. 27), “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Sinalizamos que a AD possui um dispositivo teórico com conceitos e métodos que sustentam a teoria, esses não podem ser modificados pelo analista. O que muda é o dispositivo analítico, a mobilização de conceitos de acordo com a questão de cada pesquisador.

Orlandi (1999, p. 67) nos ensina que o trabalho de análise começa na delimitação do *corpus* feita a partir de recortes, que permitem o início da seleção de conceitos e noções. A autora toma o recorte como

[...] uma unidade discursiva, por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. O analista não segmenta seu arquivo de pesquisa, mas faz um recorte dele. (ORLANDI 1984, p. 14).

O *corpus* do nosso trabalho foi constituído da seguinte maneira: primeiramente, selecionamos imagens disponíveis na *internet*. Na página de pesquisa: [www.google.com](http://www.google.com), nossa busca foi: “greve dos professores do Paraná 1988 e 2015”, “29 de abril de 2015 Paraná”. A partir dessas palavras-chave, surgiram diversos textos-imagem dos protestos que ocorreram durante o período de greve. Constituímos um arquivo com aproximadamente 50 textos-imagem. Conforme Guilhaumou e Maldidier (1997, p. 164), o arquivo não serve

somente como referência, mas “ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”. Com a leitura que fizemos do nosso arquivo, iniciamos um trabalho de seleção dos textos-imagem para compor o *corpus* de pesquisa, ou seja, fizemos um gesto interpretativo em nosso arquivo.

Pela análise de cada texto-imagem, verificamos que há regularidades e repetições entre um texto-imagem e outro. Um exemplo relevante desse funcionamento é o discurso que convoca os professores para luta pela educação. Outra regularidade é o fato dos professores/manifestantes atribuírem a culpa pela greve ao governador Beto Richa, cujo nome aparece repetidamente nas faixas e cartazes carregados pelos professores. Ou seja, o efeito de sentido que sobressai desse fato é que os professores e a APP-Sindicato colocam-se como oposição ao atual governo, evidenciando a repetição do mesmo, afinal, essa é uma característica do discurso do sindicalismo, essencialmente marcado pela resistência.

O que se destacou no arquivo e rompeu com a linearidade e as regularidades do que é esperado de uma greve de professores foram textos-imagem que produziram efeitos de sentido além dos relacionados à intervenção policial<sup>10</sup>, deslizando para sentidos ligados à morte, à covardia, ao luto, à violência contra a mulher. Para nós, esses textos-imagem reclamavam interpretação, pois colocaram em funcionamento outros discursos, movimentando sentidos.

Sendo assim, o *corpus* de análise é constituído por dois textos-imagem do conflito do dia 30 de agosto de 1988; dois textos-imagem do confronto entre os sujeitos policiais e os sujeitos professores no dia 29 de abril de 2015; e seis textos-imagem das manifestações que ocorreram após o dia 29. O palco dos protestos foi a Praça Nossa Senhora da Salette.

Com a delimitação do *corpus*, o dispositivo analítico já começa a ser constituído. Entretanto, até a finalização das nossas análises, esse dispositivo ainda pode ser alterado, pois “a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria e, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo trabalho” (ORLANDI, 1999, p. 67). A esse respeito, Petri (2013) apresenta a metáfora do pêndulo, comparando o movimento de vaivém produzido pelo pêndulo com a metodologia da Análise de Discurso, visto que não é algo estanque, mas está em constante movimento e permite que um mesmo objeto seja analisado de maneira diferente.

---

<sup>10</sup> Sabemos pela história dos movimentos grevistas que, muitas vezes, eles acabam se tornando caso de polícia, devido ao fato de ameaçarem a ordem da cidade.



O analista de discurso está sempre num movimento de vaivém entre a teoria e o *corpus* de análise e a imprevisibilidade faz parte do trabalho de pesquisa, sendo que outras questões podem surgir, modificando o dispositivo analítico e encaminhando para resultados diferentes dos que foram pensados inicialmente.

## **1.2 Luta de classes: reflexões políticas, sociais e econômicas.**

O conceito de luta de classes foi desenvolvido pelo filósofo alemão Karl Marx e diz respeito aos conflitos existentes entre classes sociais antagônicas, especificamente, entre a burguesia, formada pelos donos dos meios de produção e o proletariado, que possui apenas sua força de trabalho. De acordo com os escritos de Marx e Engels, no Manifesto Comunista, publicado em 1848, a história das sociedades é a história da luta de classes e é o conflito entre as classes que gera o movimento na história. A grande crítica presente no Manifesto diz respeito à classe burguesa, que só se mantém por meio da exploração da classe proletária. Dessa forma, falar em luta de classes é pensar na exploração de uma classe pela outra. É por causa dessa exploração que surgem as organizações sindicais com o objetivo de conquistar direitos para os trabalhadores. Assim, o sindicalismo possui relação direta com a teoria marxista.

Consideramos que, devido a essa relação entre a teoria marxista e os sindicatos, a palavra “luta” aparece de forma recorrente no discurso do sindicalismo. A origem dessa palavra está no latim “lucta”, que em português passou a ser “luita”, até chegar em “luta”, podendo significar “esforço”, “empenho”, “combate”. De acordo com Pêcheux (2009, p. 147), “as palavras expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...]”, sendo assim, podemos dizer que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, dependendo da formação discursiva à qual o sujeito enunciator pertence.

A palavra “luta”, nos movimentos grevistas, costuma estar associada ao esforço e ao empenho dos trabalhadores que buscam melhores salários e melhores condições de trabalho, além de estar relacionada com a luta de classes da teoria marxista. No caso da greve dos professores paranaenses em 2015, o enunciado “Eu tô na luta”<sup>11</sup> circulou em faixas, camisetas, adesivos e tornou-se uma espécie de *slogan* do movimento.

Nos pontos que se seguem, trazemos um breve histórico do surgimento do sindicalismo, isso porque as greves das quais os professores participam são apoiadas pelo

---

<sup>11</sup> Esse enunciado será analisado posteriormente.

Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná, a APP-Sindicato. Apresentamos, primeiramente, as origens do sindicalismo; em seguida, como ele surgiu no Brasil e, posteriormente, falamos do sindicalismo docente e sobre o surgimento da APP-Sindicato. Apesar de o sindicalismo, no mundo, estar relacionado ao trabalho nas fábricas e à classe operária, sabe-se que muitas outras categorias também aderiram aos sindicatos como, por exemplo, médicos, professores e bancários. Entretanto, vale ressaltar, o sindicalismo tem suas origens justamente no sindicalismo da classe operária.

### **1.2.1 Sindicalismo: uma necessidade da luta de classes**

Podemos afirmar que as origens do sindicalismo estão ligadas ao advento do capitalismo, que no século XVIII se expandiu ainda mais devido ao desenvolvimento das máquinas que passaram a substituir a mão de obra artesanal. O capitalismo entrou na sua fase industrial, em que os donos das fábricas, em busca de maiores lucros, investiam em máquinas mais avançadas. Isso fez com que o salário dos operários fosse reduzido. Além do mais, muitos foram lançados ao desemprego devido à substituição da mão de obra.

De acordo com Antunes (1983), fundamentado no marxismo, houve uma divisão muito marcada da sociedade capitalista em duas classes antagônicas<sup>12</sup>: os capitalistas, donos dos meios de produção, que viviam da exploração da grande massa da população, e do outro lado, a classe dos proletários que não tinha a posse dos meios de produção e apenas dispunha da sua força de trabalho e capacidade de produzir. Assim, o capitalista se configura como o dono do produto produzido pelo operário, que muitas vezes passa a ser escravo do produto que gerou, pois o salário recebido é muito baixo. Por esse motivo, os operários precisavam trabalhar muito, fazer horas extras, além do que, mulheres e filhos também iam às fábricas, trabalhar, muitas vezes, sob condições consideradas humilhantes.

A relação entre os capitalistas e os operários sempre foi desigual. Estes se subordinavam aos capitalistas por falta de opção e por não ter outro meio para sobreviver. Mas o seu diferencial era a quantidade: a classe operária sempre contou com um número grande de sujeitos, entretanto, como afirma Antunes (1983), eles acabavam não ganhando com isso, devido à desunião, ao contrário dos capitalistas, que eram em menor número, mas estavam sempre organizados em busca de defender a propriedade privada e aumentar os

---

<sup>12</sup> Zandwais (2009, p. 34) sinaliza que as relações de antagonismo realizam-se entre as classes, no interior dos aparelhos ideológicos de Estado, diferenciando-o da contradição, pela qual o sujeito ocupa mais de uma posição-sujeito no interior de uma FD.

lucros. Os operários perceberam que também precisavam se organizar para então poder reivindicar melhores salários e melhores condições de trabalho. De acordo com Antunes

É nesse momento que surgem os sindicatos; estes nasceram dos esforços da classe operária na sua luta contra o despotismo e a dominação do capital. Os sindicatos têm como finalidade primeira impedir que os níveis salariais coloquem-se abaixo do mínimo necessário para a manutenção e sobrevivência do trabalhador e sua família. [...] Essa é a função primeira dos sindicatos: impedir que o operário se veja obrigado a aceitar um salário inferior ao mínimo indispensável para o seu sustento e o da sua família. (ANTUNES, 1983, p. 13).

Portanto, os sindicatos foram criados devido a uma necessidade da luta de classes. Os operários perceberam que unidos e organizados poderiam lutar e resistir às imposições da classe capitalista. Destacamos que a atividade sindical caracteriza-se por ser uma atividade política. Conforme Rancière

A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

Ao aderirem aos sindicatos e à prática de paralisar o trabalho em busca de melhores salários, os operários se deslocam do lugar que ocupavam, movimentam a relação entre patrão e empregado e passam a praticar uma atividade política. Seu discurso deixa de ser apenas barulho e passa a significar na formação social.

É válido destacar que o sindicalismo despontou, primeiramente, na Inglaterra, devido ao desenvolvimento intenso que este país viveu no século XVIII, quando surgiram grandes indústrias graças ao advento do vapor e das máquinas. Com o passar do tempo, e o desenvolvimento da indústria em outros países como, por exemplo, França, Alemanha, EUA o movimento sindical expandiu-se.

Vale sublinhar o funcionamento de várias concepções de sindicalismo, tais como a anarquista, a reformista, a cristã, a corporativista e a comunista. Essas concepções se desenvolveram com base nas *trade-unions* (uniões sindicais), que surgiram na Inglaterra quando foi conquistado o direito de livre associação. As associações sindicais já existiam no país há muito tempo, mas eram duramente reprimidas. As *trade-unions* surgiram para fortalecer, ainda mais, a luta dos operários contra o capitalismo. Essas uniões sindicais procuravam entrar em acordo com os capitalistas sobre os salários, através da criação de uma escala de salários e, caso não houvesse aceitação por parte do capitalista, era deflagrada a greve. Quando os operários estavam em greve, as *trade-unions* os auxiliava financeiramente

com dinheiro das “Caixas de Resistência”. Dessa maneira, os operários ficavam amparados durante as greves.

Posteriormente, viu-se que seria interessante reunir operários de várias categorias (têxteis, mecânicos, fundidores, ferreiros etc.) para ter uma central de todos os sindicatos. Por isso, foi criada, em 1830, a “Associação Nacional para a proteção do trabalho”, que tinha como função seguir a luta relacionada à diminuição dos salários e apoiar os grevistas. As greves eram consideradas um meio legal que a Associação tinha para forçar os capitalistas a cumprirem as escalas salariais, porém só conseguiam atingir os objetivos com a atuação e organização da maioria dos operários. Os patrões ameaçavam seus funcionários com demissões para forçá-los a não participar das organizações sindicais e isso acabou com muitas associações sindicais. Para Antunes, as Associações

[...] constituíram a primeira tentativa efetiva de organização dos trabalhadores na luta contra os capitalistas. Ao conseguirem abater a concorrência existente entre operários, unindo-os e tornando-os solidários em sua luta, ao utilizarem-se das greves como a principal arma contra os capitalistas, os operários conseguiram dar os primeiros passos na luta pela emancipação de toda a classe operária. (ANTUNES, 1983, p. 21).

No que diz respeito às greves, Lenin (1979, p. 42) considera que “[...] por emanarem da própria natureza da sociedade capitalista, significam o começo da luta da classe operária contra esta estrutura da sociedade”. Para Antunes (1983), as greves despertam nos operários a consciência de que só unidos podem sustentar a batalha contra os capitalistas. É a luta de toda a classe operária *versus* a classe patronal e o governo autocrático e policial. O referido autor destaca que os socialistas consideravam as greves como *escolas de guerra*, em que os operários aprendem a declarar guerra contra seus inimigos capitalistas. Rancière entende

[...] que é realmente enquanto seres falantes racionais que os operários fazem greve, que o ato que os faz parar juntos o trabalho não é um *ruído*, uma reação violenta a uma situação penosa, mas que exprime um *logos*, o qual não é apenas o estado de uma relação de forças, mas constitui uma demonstração de seu direito, uma *manifestação* do justo que pode ser compreendido pela outra parte (RANCIÈRE, 1996, p. 63, grifos do autor).

Pelo posicionamento dos autores citados acima, as greves são tomadas como luta/batalha e o meio que os trabalhadores encontraram para serem ouvidos enquanto seres racionais. Rancière (1996) entende a greve como uma manifestação do justo e salienta que esta pode ser compreendida pela outra parte, entretanto, o que vemos, na maioria das vezes, é que os sujeitos grevistas não são compreendidos. Isso caracteriza um forte individualismo na

formação social. Durante a greve dos professores paranaenses em 2015, era grande a preocupação dos pais por seus filhos estarem sem aula e que talvez pudessem perder o ano por conta da greve. Poucos se mostravam interessados em entender o porquê das reivindicações.

O que se vê na/pela história do sindicalismo é que ele surge justamente do conflito entre classes, da necessidade que os operários sentiram em resistir aos abusos da burguesia. A prática da greve foi a única maneira de fazer com que os patrões escutassem seus empregados, ou seja, ela dá voz àqueles que antes eram silenciados dentro das fábricas. Vejamos agora como se deu o surgimento do sindicalismo no Brasil.

### **1.2.2 No Brasil, o sindicalismo e os efeitos de transformação social**

No Brasil, a classe operária começou a se constituir no final do século XIX, devido ao início de uma transformação na economia brasileira que até então era, predominantemente agrária e ligada à exportação de café. De acordo com Antunes (1983), as bases para o surgimento do capital industrial, no Brasil, estão na substituição do trabalho escravo pelo assalariado, nos cafeicultores que investiam parte de seus lucros em atividades industriais, propiciando a constituição de um amplo mercado interno.

Dessa forma, surgiu a classe operária no Brasil e, juntamente com ela, os primeiros núcleos operários que se concentravam no Rio de Janeiro e em São Paulo. As primeiras organizações foram as Sociedades de Socorro e de Auxílio Mútuo, que ajudavam os operários nos períodos de greve e de dificuldades econômicas. Logo depois, surgiram as Uniões Operárias, que com o desenvolvimento industrial, passaram a se organizar por ramos de atividade, originando assim os sindicatos.

Conforme Antunes (1983), a primeira greve que aconteceu no Brasil foi a dos tipógrafos, em 1858, que reivindicavam aumento dos salários e reclamavam das injustiças cometidas pelos patrões. Mattos (2004) afirma que há muitos registros dessa greve, pois os tipógrafos grevistas, apoiados pela Imperial Associação Tipográfica Fluminense, produziam diariamente o *Jornal dos Tipógrafos*, onde apresentavam seus argumentos em defesa da paralisação do trabalho. Para Mattos (2004, p. 10), nesse jornal “podemos encontrar manifestações de uma identidade de classe em construção, pois há afirmações claras de especificidade, ao se definirem como ‘artistas’ que se ‘coligaram’ por constituírem uma ‘classe mal retribuída nos seus serviços’” (grifos do autor). Operários de outras áreas

identificaram-se com as reclamações dos tipógrafos e essa foi a primeira de muitas outras greves ocorridas no Brasil.

No ano de 1892, ocorreu o primeiro Congresso Socialista Brasileiro, que objetivava a criação de um Partido Socialista, mas isso não aconteceu. No segundo Congresso, em 1902, as ideias socialistas de Marx e Engels já estavam mais presentes. E em 1906, aconteceu o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, lançando as bases de uma organização sindical em nível nacional conhecida como Confederação Operária Brasileira (C.O.B).

Nesse Congresso, estavam presentes as duas vertentes do movimento operário que existiam no Brasil: a anarco-sindicalista, que não considerava ser necessária uma luta política, pois tudo seria resolvido a partir das lutas econômicas dentro das fábricas e, dessa maneira, não viam a necessidade da constituição de um partido para a classe operária. A outra vertente era do socialismo reformista, que buscava uma mudança gradual da sociedade capitalista e era a favor da criação de um partido dos trabalhadores.

Antunes (1983) ressalta que o Governo, já em 1912, desejava controlar o sindicalismo brasileiro. Nesse ano, o então Presidente da República Hermes da Fonseca foi o presidente honorário do “Congresso Operário” e criou lideranças aliadas ao governo dentro de alguns sindicatos, que ficaram conhecidos como sindicatos “amarelos”. Daí surgiam greves mais brandas que não questionavam o sistema. Esses foram os precursores do sindicalismo “pelego”, devido à subordinação ao governo.

Entre 1917 e 1920 muitas greves foram decretadas no Brasil, pois a crise de produção pós I Guerra levou à diminuição dos salários dos operários. Destaca-se, nesse período, um movimento grevista ocorrido na cidade de São Paulo, que teve início em um estabelecimento têxtil e se alastrou por outros ramos industriais resultando em uma greve geral. Houve uma repressão violenta e alguns operários perderam a vida durante as manifestações. Esse foi o período do auge do movimento anarquista que, no momento, era a liderança mais significativa do movimento operário no Brasil.

A repressão que os manifestantes grevistas sofriam e sofrem até hoje, normalmente, fica a cargo da polícia que, muitas vezes, age de forma bastante violenta. Em seu estudo sobre a formação da classe trabalhadora carioca, Mattos afirma que

Os estudos sobre a origem das instituições policiais contemporâneas, em diferentes cenários nacionais do Ocidente, coincidem em demonstrar que algumas das principais atribuições das polícias, a partir do momento em que começaram a se profissionalizar, foram os controles das formas de vida alternativas em relação ao assalariamento, assim como a vigilância sobre os instrumentos de organização, além da repressão das estratégias de luta da classe trabalhadora (MATTOS, 2004, p. 44).

Mattos (2004) ainda nos conta que tomando o século XIX como ponto de partida, é possível dizer que a constituição da polícia brasileira foi marcada por especificidades. D. João VI criou a Intendência de Polícia do Rio de Janeiro, espelhando-se no modelo português da Intendência Geral de Polícia de Lisboa.

A profissionalização dos policiais, tanto em Portugal quanto no Brasil, tem vínculos diretos com o mundo do trabalho. A polícia responsabilizava-se por atribuições administrativas e por obras urbanas, além das que hoje consideramos como estritamente policiais. Uma de suas tarefas era manter a ordem e, dessa maneira, punia e reprimia qualquer comportamento que ameaçasse o estado de ordem. No início, dedicava-se ao controle dos escravos, buscando evitar ao máximo as rebeliões e revoltas, mas com o fim da escravidão e com a intensificação dos movimentos grevistas, por volta de 1890 e início do século XX, passou a ser papel da polícia agir para controlar as manifestações. Na maioria das vezes, esse controle era feito de forma violenta, com pessoas feridas e até mesmo mortes.

Na greve dos professores paranaenses, em 1988 e 2015, a polícia ficou encarregada de reprimir os manifestantes. Lembrando que, tanto os policiais quanto os professores fazem parte da classe de funcionários do governo do Estado, ressoando que essa não é uma classe unida. A força policial cumpriu sua função de manter o estado de ordem, que é bastante relativo e adquire sentidos diferentes. Com relação à greve de 2015, pensando nos políticos que estavam na Assembleia Legislativa do Paraná, no governador do Estado que desejava a aprovação<sup>13</sup> do projeto de lei sem a interferência dos professores, a polícia garantiu o estado de ordem.

A polícia não permitiu que os professores manifestantes se aproximassem da ALEP e tudo seguiu conforme a vontade do governo, mas para isso foi preciso coibir o movimento dos professores, com balas de borracha, gás lacrimogêneo, jatos de água e cães. Os efeitos de sentido dessa repressão foram discursivizados como cenas de uma batalha e com várias pessoas feridas. Para os sujeitos que se identificam com a formação discursiva dos professores, o grande efeito disso tudo é a falência de um Estado de direito e a falência do respeito, que pode ser resumido como o efeito do caos, da desolação, da tristeza.

Retornando às origens do sindicalismo no Brasil, de acordo com Azis Simão (2012), o desenvolvimento industrial no país se divide em dois grandes períodos. O primeiro, em fins

---

<sup>13</sup>Ressaltamos que essa foi a segunda tentativa do governo de aprovar as medidas propostas no “pacotão”. Dois meses antes, quando elas seriam votadas, a ALEP foi ocupada por manifestantes e a votação teve que ser cancelada.

do século XIX, quando “a experiência da população ao nível da organização do trabalho se fizera apenas no regime escravocrata e num ínfimo mercado de serviços” (SIMÃO, 2012, p. 278). Assim como no período da escravidão, mesmo com a mão de obra livre, os patrões exerciam total liberdade no tratamento de seus empregados e o faziam visando sempre a obtenção de mais lucros. Eles determinavam o valor dos salários, as regras, a dispensa de empregados, ficando a organização e o regime de trabalho na ordem do privado, sem a intervenção do poder público.

As jornadas de trabalho eram longas até para as mulheres e as crianças, variando entre 10 a 14 horas, sem nenhum tipo de remuneração extra. Os salários eram baixíssimos, as condições de trabalho nada boas e, diante de acidentes e demissões, não havia nenhum tipo de indenização, pois os patrões podiam demitir seus empregados quando bem entendessem. Ademais, havia multas e castigos para os trabalhadores que deixassem de cumprir as regras disciplinares, e os operários enfermos ou que ficavam inválidos não tinham nenhum tipo de assistência.

Por tudo isso, logo no começo do século XX, tiveram início as greves espontâneas e os atritos entre patrões e empregados, ou seja, a forma da organização do trabalho industrial não estava adequada às expectativas da classe trabalhadora. Foi necessário, então, que ela se unisse para lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Sendo assim,

As associações operárias, organizadas nos moldes dos sindicatos europeus, tiveram a função de promover a resistência do proletariado àquela situação que tendia a reduzi-los ao pauperismo material e moral. Orientaram elas os desajustamentos para formas organizadas de ação; estudaram as condições de vida da população assalariada e elaboraram programas de reivindicações imediatas (SIMÃO, 2012, p. 279).

Na década de 1930, ano em que Getúlio Vargas chega ao poder, inicia-se a segunda fase do sindicalismo brasileiro. Nela, buscou-se controlar as forças sindicais a partir de uma legislação sindical e trabalhista. Isso porque a classe capitalista exigia que o Estado interferisse nos movimentos operários, tanto através da repressão como com a criação de políticas compensatórias. Foi nesse contexto que surgiram as férias, o salário mínimo, a carteira de trabalho, a previdência e os serviços assistenciais, tudo com o objetivo de conter a força sindical. Nesse período, houve, também, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, responsável por regular e conter a classe operária, sendo que os conflitos de classe agora seriam resolvidos na justiça. Conforme aponta Miranda,



Esse novo modelo - chamado de sindicato oficial – era tutelado pelo Estado, composto por um sistema corporativo e financiado pelo imposto sindical compulsório. Estavam construídos, assim, os pilares de sustentação da estrutura sindical corporativa que marcaria a experiência organizativa dos trabalhadores até os dias de hoje, no Brasil (MIRANDA, 2011, p. 28).

No Governo Vargas, foi criada, também, a “Lei de Sindicalização” no ano de 1931, e segundo ela, os sindicatos deveriam cooperar e colaborar com o governo. A liberdade de associação sindical não existia mais: o Ministério do Trabalho controlava os sindicatos não permitindo que eles ajudassem financeiramente operários grevistas. Atividades políticas e ideológicas eram proibidas dentro dos sindicatos: os funcionários públicos não tinham o direito de sindicalizar-se e a participação de operários estrangeiros era limitada. A lei também garantia o sindicato único por categoria. Antunes (1983) ressalta que a aceitação dessa lei foi muito pequena, e o movimento grevista, ao contrário do que é dito na história oficial, foi intenso durante esse período.

Com o golpe militar de 1964, iniciou-se uma fase muito difícil para o sindicalismo brasileiro, a qual foi marcada por violentas repressões, resultando na extinção de movimentos sindicais, além da prisão das lideranças operárias. O sindicato era visto apenas como um intermediário entre o Estado e a classe trabalhadora. Criou-se a política do arrocho salarial, houve a proibição do direito de greve, a fixação dos índices de aumentos salariais controlados somente pelo Estado e não mais negociado entre operários e patrões. Em 1966 foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) que acabava com a conquista anterior dos sindicatos relacionada à estabilidade no emprego.

Por volta do ano de 1968, houve algumas tentativas de greve, que até tiverem início, mas foram duramente reprimidas pelas forças militares. A única alternativa que os operários tinham, nesse período, era diminuir o ritmo de trabalho, o que resultava numa diminuição da produção. Essa foi a forma encontrada para forçar os patrões a dialogar e a conceder um possível aumento de salário. Essa prática ficou conhecida como “operação tartaruga<sup>14</sup>”.

De acordo com Antunes (1983), o movimento operário levou dez anos para se recuperar desse controle ditatorial sobre as lutas operárias. Só em 1978, os operários começaram a ganhar espaço novamente, dando início a paralisações em busca da recuperação do padrão salarial, ou seja, lutando contra a política do arrocho salarial. As grandes greves deflagradas nesse período, pelos metalúrgicos de São Paulo, obtiveram sucesso, iniciando

---

<sup>14</sup> A expressão “operação tartaruga” continua sendo usada, constituindo-se como uma prática de operários e de funcionários públicos como forma de protestar e de reivindicar.

uma nova fase de movimentos de massas em que outras categorias também começaram a aderir aos sindicatos.

No processo de redemocratização do Brasil, quando a ditadura militar se encontra enfraquecida, foi fundada, em 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), uma organização que até hoje representa a classe trabalhadora brasileira. Com a Constituição de 1988, os servidores públicos conquistaram, também, o direito de sindicalizar-se e o direito de greve.

Nos anos 1990, fala-se de uma crise do sindicalismo brasileiro, o que foi evidenciado pela queda na taxa de sindicalização além da diminuição da eficácia da ação sindical. Essa crise pode ser explicada pela implantação da política neoliberal no Brasil, iniciada no governo de Fernando Collor de Melo. Nesse período

O Estado brasileiro promoveu uma ampla abertura comercial e uma também ampla desregulamentação financeira que, articuladas, concorreram para o aprofundamento da dependência da economia brasileira frente ao capital financeiro internacional. [...] A produção industrial interna foi submetida à concorrência internacional e assistimos ao fenômeno da desindustrialização, caracterizada pela redução da participação do produto industrial no conjunto da economia, pela mudança no perfil da indústria, com o aumento relativo da produção industrial ligada ao setor primário, e pela desarticulação das cadeias produtivas. Grande parte da indústria que cresceu ou foi implantada nesse período, é uma 'indústria' de montagem – apenas monta o produto final utilizando componentes que são, fundamentalmente, importados. A concorrência internacional e a política de juros altos provocaram uma nova onda de internacionalização do parque produtivo nacional. Foram drasticamente reduzidos, graças à política de privatização e de desinvestimento público, o setor estatal produtivo e de serviços (infraestrutura, comunicações, transporte etc.). (BOITO JR, 2002, s/p., grifos do autor).

Boito Jr (2002) afirma, ainda, que com a implantação da política neoliberal houve uma divisão nos sindicatos. De um lado, encontram-se os que aderiram ao modelo neoliberal e de outro, os que se posicionavam contra.

Para finalizar nossas considerações a respeito do sindicalismo no Brasil, não podemos deixar de destacar que, no ano de 2002, um ex-sindicalista que comandou muitas greves gerais no país, Luís Inácio Lula da Silva, foi eleito presidente do Brasil e exerceu esse cargo durante oito anos.

### **1.2.3 A docência como classe social e a sua sindicalização e a (des) igualdade de gêneros.**

Como destacado anteriormente, os sindicatos surgiram pela necessidade dos trabalhadores de lutar por melhores condições de trabalho e salários e isso só era possível com

a organização e união da categoria. Com relação ao sindicalismo docente não foi diferente, ele assemelha-se ao sindicalismo que surgiu nas indústrias. Os professores não são operários e nem possuem um patrão que controla os meios de produção, mas são considerados trabalhadores da educação e perceberam a necessidade de organizarem-se, primeiro em associações e depois em sindicatos.

O sindicalismo docente é considerado recente em relação ao sindicalismo operário, tanto que alguns autores falam em sindicalismo tardio da categoria. Para Dal Rosso e Lúcio

É marcante do sindicalismo docente a formação tardia das organizações associativas e sindicais. Se o sindicalismo brasileiro em outros setores de atividade, tais como a indústria, começou a organizar-se ao final do século XIX, o sindicalismo docente começa a estruturar-se setenta e cinco anos mais tarde (DAL ROSSO e LÚCIO, 2004, p. 114).

Nós próximos parágrafos, apontamos alguns fatores que contribuíram para a sindicalização tardia dos professores. Começamos sinalizando que, somente a partir da constituição de 1988, foi permitido aos funcionários públicos sindicalizar-se. Portanto, anteriormente, o que havia eram associações de professores e não sindicatos.

Neste ponto, é interessante pensar na concepção de sindicalismo de classe média desenvolvida por Boito Jr (1991, 2004). De acordo com esse autor, é no sindicalismo do setor público que se concentra o sindicalismo de classe média que evidencia diferenças entre os trabalhadores de classe média e os operários. Se pensarmos que os trabalhadores/empregados do comércio, de escritórios e do setor público, assim como os operários, não são donos dos meios de produção e são todos trabalhadores assalariados, o que os diferencia? Para Boito Jr (2004), a resposta para essa questão está na ideologia meritocrática, segundo a qual os sujeitos são diferenciados pelos seus dons e méritos individuais.

Como todo discurso ideológico comprometido com a sociedade de classes, o meritocratismo é, portanto, mistificado. Segundo, esse conjunto de ideias e valores é uma ideologia porque procura legitimar os interesses particulares de um setor social – no caso, os trabalhadores não manuais que apresentam eventuais vantagens que usufruem frente aos trabalhadores manuais como um justo prêmio aos dons e méritos dos que ‘trabalham com a cabeça’ (BOITO JR, 2004, p. 219, grifos do autor).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Devemos salientar que, pela teoria que este trabalho está filiado, todo discurso é ideológico, pois de acordo com Pêcheux (2009) a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Orlandi (2007, p. 31) afirma que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”.

Assim, há uma valorização do trabalho intelectual, e os professores que exercem a função de formação de sujeitos compõem o grupo dos que “trabalham com a cabeça”. No caso dos professores de escolas públicas, é exigido um diploma de nível universitário e grande parte desses professores são concursados, condição que lhes garante a estabilidade. Portanto, é possível afirmar que houve e há professores interpelados pela ideologia meritocrática, o que gerou uma distância entre o sindicato docente e as demais organizações sindicais. Isso porque, como já evidenciamos, essas organizações tiveram origem com os trabalhadores manuais e para alguns, elas não combinam com o trabalho intelectual.

A ideologia meritocrática, como aponta Boito Jr (2004), manteve os trabalhadores de classe média por muito tempo afastados da luta sindical e, com isso, gerou um individualismo e uma busca por melhores salários a partir de conquistas e esforços individuais e não coletivos. Quando os trabalhadores deixam de preocupar-se apenas com o mérito individual e começam a pensar na profissão é que surge a possibilidade de o meritocratismo articular-se com o sindicalismo, denominado por Boito Jr (2004) como sindicalismo meritocrático.

No que diz respeito ao conteúdo das reivindicações, esse sindicalismo assume a defesa daquilo que denominaríamos ‘salário relacional’, isto é, a defesa não só do poder aquisitivo do salário, mas também da posição relativa que o salário de uma determinada profissão ‘deve ocupar’ na ‘escala social das profissões’ concebida pelo meritocratismo (BOITO JR, 2004, p. 229, grifos do autor).

Nesta citação, enfocamos a hierarquia das profissões, em que uma quer ser mais importante que a outra, daí surgem as comparações de salários entre profissões que adquiriram historicamente o rótulo de ter mais ou menos prestígio. Outro ponto a destacar é a questão dos sindicatos serem divididos. Há sindicatos dos professores primários, sindicatos dos professores estaduais e, também, o sindicato dos docentes universitários. Essa divisão pode ser relacionada com a questão dos méritos e da diferença de prestígio entre ser um professor de escola municipal e ser um professor universitário.

No caso específico do estado do Paraná, a APP-Sindicato cuida dos interesses dos professores municipais, estaduais e de todos os funcionários da escola da rede pública. Há, ainda, os sindicatos dos docentes do ensino superior, em que cada universidade possui um sindicato próprio, filiado ao sindicato que representa os professores universitários nacionalmente: o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> De acordo com a história do surgimento do ANDES-SN, disponível no site da entidade, sabemos que a sua criação se deu em 1981, na cidade de Campinas, pela união das associações docentes da educação superior. Sete

Portanto, amparando-nos em Boito Jr (1991, 2004), temos que a ideologia meritocrática é considerada um dos fatores que justifica a sindicalização tardia dos professores

É certo que o trabalhador de classe média chega tarde ao sindicalismo por não querer se confundir com o operário. Mas o significado preciso dessa atitude nada mais é do que a reafirmação da ideologia da meritocracia. É o trabalhador braçal, indivíduo desprovido dos supostos dons e méritos do trabalhador de classe média, que necessita lançar mão da força coletiva organizada para melhorar suas condições de vida, e não o trabalhador não-manual, que, justamente, afirmar-se-ia pela sua suposta competência individual. (BOITO JR, 1991, p.79).

Outro fator relacionado à sindicalização tardia da classe docente é a feminização do magistério. Por muito tempo, a educação no Brasil esteve restrita ao universo masculino, pois as mulheres não tinham o direito de estudar e, tanto os alunos quanto os professores, eram do sexo masculino. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, delegaram aos jesuítas a função de transmissão do conhecimento que estava integralmente ligada à esfera religiosa.

Saffioti (2013) conta que, na Colônia, não havia preocupação nenhuma com a educação das mulheres, sendo que o único lugar que encontravam a possibilidade de aprender algo era nos conventos. “Durante todo o período colonial, a timidez e ignorância constituíam, como registraram os viajantes estrangeiros, traços essencialmente femininos” (SAFFIOTI, 2013, p. 268). No ano de 1816, começam a chegar ao Brasil algumas senhoras portuguesas, francesas e alemãs. Eram educadoras estrangeiras que exerciam a atividade de professoras domiciliares, possibilitando que algumas meninas adquirissem um pouco de conhecimento.

Em 1750, com a reforma pombalina, os jesuítas foram expulsos e a educação escolar ficou a cargo do Estado português, mas os homens continuavam sendo os únicos a ter direito a lecionar e a frequentar as aulas. Hilsdorf (2003) aponta que, no ano de 1827, as meninas ganharam o direito de frequentar as escolas de primeiras letras, pois nesse ano foi sancionada a lei<sup>17</sup> que garantia instrução às mulheres. Percebemos, então, que esse direito só foi adquirido após a independência do Brasil, cujo objetivo era desligar-se da imagem de colônia de Portugal, de país atrasado e dependente. No final do século XIX, o número de analfabetos ainda era significativo, por isso, houve a necessidade de mudanças, entretanto, é um equívoco

---

anos mais tarde tornou-se sindicato, ficando conhecido como ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

<sup>17</sup> É válido destacar que a lei de 1827 garantia instrução para as mulheres, mas permitia que elas frequentassem apenas as escolas de primeiro grau. Somente os homens tinham o direito de almejar e conquistar níveis mais altos de instrução. Saffioti (2013, p.276) conta que muitas famílias consideravam suficiente que as meninas “dominassem os trabalhos de agulha” retirando as mesmas da escola quando esse objetivo fosse alcançado.

pensar que a educação era igual para meninos e meninas. Os meninos eram ensinados por professores e as meninas, por professoras. Louro (2015) salienta que

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2015, p. 444).

Ou seja, as professoras orientavam as meninas para o casamento e as tarefas do lar e os professores, que ganhavam mais por ensinar geometria, preparavam os meninos para o trabalho fora de casa. As mulheres então frequentavam as escolas não para aprender algo para si, mas para cumprir uma função imposta pela sociedade: servir os futuros maridos e filhos, ser uma esposa/mãe dedicada a sua família. Sendo assim, era a formação social que empunha o que as mulheres deveriam ensinar/aprender e determinou que aprender geometria não era para mulheres. Entendemos a partir desses autores, que essa não foi uma escolha, mas uma imposição social, sustentada por discursos que circularam antes e faziam sentido, como diz Pêcheux (2009).

Saffioti (2013) fala sobre o baixo nível da qualidade de ensino nas escolas femininas, afinal as mulheres tiveram pouco acesso à instrução. Por esse motivo, não havia professoras preparadas para ensinar suas alunas. De acordo com a autora

A maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaírem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos (SAFFIOTI, 2013, p.275).

Com relação à preparação dos professores para ensinar, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que desde o tempo do Brasil Colônia até o Período Imperial não havia uma formação para os docentes

O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se, também, que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29-30).

A citação acima constitui efeitos de evidência, pelo trabalho da ideologia na formação social, que apesar da educação não estar mais a cargo dos jesuítas, ela continuava ligada à

esfera religiosa, afinal o padre era um dos responsáveis pelo julgamento da moralidade dos futuros professores. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), somente no início do século XIX é que começou a discussão pública sobre a necessidade de definir qual seria a preparação adequada para os professores.

Havia duas opções de formação, uma era o sistema de professores adjuntos, em que o candidato a professor acompanhava o trabalho de outro mais experiente e a partir da observação ia adquirindo prática. Eram nomeados professores adjuntos os alunos das escolas públicas de primeiras letras que se destacavam. Mais tarde, surgiram as Escolas Normais que tinham como objetivo formar docentes. Inicialmente, essas escolas eram destinadas apenas para homens, mas logo as mulheres foram também aceitas e em um curto período de tempo as Escolas Normais<sup>18</sup> já estavam formando um número maior de mulheres em relação aos homens. Esse fato já sinaliza para a posterior feminização do magistério, “[...] chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade” (SAFFIOTI, 2013, p. 277).

O que desencadeia a feminização do magistério é o fato de os homens começarem a abandonar salas de aula em busca de profissões mais rentáveis, visto que com o processo de industrialização, existiam muitas opções de trabalho para eles. Assim, surgiu a oportunidade de as mulheres entrarem no mercado de trabalho. Algumas por necessidade e outras por considerarem ser esta a única chance que tinham de livrar-se de ficar apenas envolvidas com as tarefas do lar e obrigações religiosas. Entretanto, as mulheres só foram autorizadas a exercer o trabalho de professora, pois ele permitia que elas continuassem com os afazeres de dona de casa. É importante salientar que a formação social estava dividida: havia os que consideravam um absurdo as mulheres, seres inferiores intelectualmente, terem a responsabilidade de educar, e outros que viam nas mulheres a personalidade perfeita para exercer o ofício de professora, pois relacionavam esse trabalho com a função de mãe, como se as mulheres já nascessem sabendo cuidar de crianças.

Em relação às memórias e discursos em torno do trabalho feminino, ressoam e sustentam discursos da atualidade o trabalho de Simone de Beauvoir, em seu livro “O Segundo Sexo” (1980), em que a autora problematiza a condição feminina e desnaturaliza o ser mulher, considerando que alguns comportamentos sociais atribuídos às mulheres não são

---

<sup>18</sup> Cabe destacar que as Escolas Normais possibilitavam a continuação dos estudos para as mulheres, entretanto muitas não buscavam essas escolas para exercerem futuramente a profissão de professoras. Mas sim para se preparem para o casamento, pois a escola normal “aliava às suas funções de formação profissional a de formar boas donas de casa e mães” (SAFFIOTI, 2013, p.286). Nas mesmas escolas que se formavam professoras, formavam-se donas de casa e mães, com isso vemos a aproximação da profissão docente com a maternidade.

biologicamente determinados. Há processos sociais e históricos que restringem certas características às mulheres, entendendo que elas nascem aptas para cuidar de crianças e exercer o trabalho doméstico. Esse discurso de restrição e limitação da condição feminina ainda produz efeitos na formação social. O magistério foi tomado por muito tempo como uma continuação da maternidade e Louro (2015) discorre sobre esse assunto mostrando que esse argumento era muito conveniente pois,

[...] a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem ‘vocação’ (LOURO, 2015, p. 450, grifos da autora).

A citação acima constitui o efeito de que com a feminização do magistério, o trabalho docente passou a estar relacionado com a vocação e com uma espécie de sacerdócio. Muitos acreditavam que não havia motivos para reclamações em um trabalho exercido por pessoas que têm vocação para ensinar. Cabe destacar, então, que os salários não eram nada satisfatórios. A justificativa para a baixa remuneração consistia no fato de que, para muitas mulheres, esse era apenas um dinheiro que complementava o orçamento doméstico, pois na sociedade patriarcal, cabia aos homens a responsabilidade de sustentar a família. Assim sendo, não havia motivo para as mulheres entrarem na luta sindical. Segundo Saffioti (2013)

Sendo os sindicatos órgãos preocupados essencialmente com a obtenção de vantagens materiais para o trabalhador, desenvolvendo periodicamente uma luta pela majoração dos salários (ao lado, evidentemente, de lutar pela segurança social do trabalhador), e sendo o trabalho feminino considerado subsidiário, inclusive em termos de salários, o sindicalismo chega a assumir, aos olhos da sociedade, um certo caráter de incongruência com o sentido do trabalho da mulher (SAFFIOTI, 2013, p. 102).

Ou seja, as mulheres que trabalhavam por necessidade de manter as despesas da família eram desconsideradas.

Não podemos deixar de pensar em uma designação<sup>19</sup>, que significou as mulheres professoras durante anos. Ao invés de serem tratadas como professoras, elas eram chamadas de “tia”. Diante dessa designação, cabe questionar: como a mulher-professora poderia firmar-se profissionalmente sendo tratada como se fosse um membro da família dos seus alunos?

---

<sup>19</sup> Entendemos o conceito de designação conforme Petri (2010, p. 69) que, amparada em Guimarães, afirma que “o designar implica o funcionamento do ‘interdiscurso, enquanto memória, e não [apenas] um referente específico que relaciona a palavra à coisa’ (GUIMARÃES, s.d.)”.



Como reivindicar por direitos, fazer greve, se elas ocupavam a posição-sujeito<sup>20</sup> de um familiar de seus alunos? Freire (1997, p. 18, grifos do autor), a esse respeito considera que

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

Construiu-se ao longo dos anos uma representação imaginária<sup>21</sup> em torno do sujeito-professor, que ainda hoje funciona e retorna pela memória como pré-construído, significando a profissão docente. Por meio desse imaginário, as professoras que são chamadas de “tia”, “dão aulas”, como se estivessem doando seu tempo e seus conhecimentos. Isso explica o porquê, ainda hoje, os professores deixarem as salas de aula para lutar pelos seus direitos causa tanta indignação na formação social.

Esse imaginário conduz a pensar que os professores devem ser como um modelo de mãe que pensa sempre primeiro nos filhos e depois em si. A memória que continua ressoando é a de que a profissão docente é uma espécie de sacerdócio, sendo necessário ter vocação para exercer esse ofício. Com relação, especificamente, às professoras, a memória de que elas são como mães para seus alunos ainda faz sentido para muitos sujeitos. Como afirma Louro

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2015, p.450, grifos da autora).

Dessa maneira, criou-se um imaginário que não permitia aos educadores se identificarem enquanto trabalhadores assalariados. Contudo, a feminização do magistério, aliada à memória de profissão comparada ao sacerdócio, pode ser mais um dos fatores que justifica a sindicalização tardia da classe docente, pois um trabalho exercido por mulheres que possuíam características maternas não combinava com a vertente sindicalista.

Ademais, a sociedade patriarcal considerava que o salário da mulher era apenas um complemento à renda, já que cabia ao homem o sustento da família. Não havia motivo para

<sup>20</sup> A posição-sujeito designa, de acordo com Pêcheux (2009), a inscrição do sujeito em Formações discursivas, as quais determinam o que ele pode/deve dizer ou fazer ou o contrário. De acordo, com o mesmo autor, o sujeito pode ocupar mais de uma posição no interior de uma mesma FD. Trata-se do funcionamento da contradição, explicada a partir de Zandwais (2009).

<sup>21</sup> Entendemos por representação imaginária o modo como o sujeito se significa como sujeito, ilusoriamente, responsável pelo dizer e como ele é significado na formação social. Trata-se, de acordo com Venturini (2009, p. 51), da aproximação entre a norma identificadora, pela qual de acordo com Pêcheux (2009), o sujeito se reconhece, se identifica, se significa.

sindicalização no magistério, afinal a reivindicação primeira dos sindicatos era por melhores salários, o que as mulheres não necessitavam.

Até aqui, elencamos fatores que podem ter colaborado para a sindicalização tardia dos professores. Na sequência vamos retomar, de forma breve, como surgiu o sindicalismo docente no Brasil.

#### **1.2.4 História/historicidade da sindicalização docente no Brasil**

Conforme ressaltamos anteriormente, foi somente no ano de 1988 que os funcionários públicos conquistaram o direito de sindicalizar-se. Portanto, antes dessa data, os professores organizavam-se de maneira associativa. Vincentini e Lugli (2009) afirmam que as primeiras organizações de professores começaram a aparecer na segunda metade do século XIX, nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e no Rio Grande do Sul. Mais tarde, por volta das três primeiras décadas do século XX, começam a surgir associações, também, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Cabe destacar que essas primeiras organizações associativas de professores foram empreendidas por professores primários e que foi somente nos anos de 1930 que os professores secundários começam a se organizar também.

Dessa maneira, havia várias associações por todo o Brasil, mas não existia uma luta comum pelos direitos da classe docente. A separação entre professores primários e secundários mostra que os interesses e necessidades são diferentes, assim como acontecia entre professores concursados e contratados. A categoria docente é bastante heterogênea e carregada de especificidades, o que dificulta a união entre as associações. Isso distanciava, ainda mais, a categoria das organizações sindicais, visto que um dos fundamentos do sindicalismo é a união da classe trabalhadora, pois é através da união coletiva que se luta por direitos. Vincentini e Lugli (2009) consideram que apesar da heterogeneidade que caracteriza a classe docente ter refletido nas organizações associativas, é possível falar de um modelo associativo que predominou até o fim de 1970.

Em linhas gerais, esse modelo caracteriza-se pelo objetivo de melhorar as condições de vida e trabalho dos professores mediante a sua arregimentação em torno de associações profissionais que, além de encaminharem propostas para solucionar os problemas que afetavam a categoria, também tomavam para si essa incumbência, mediante a constituição de uma rede de serviços aos associados para amenizar as suas dificuldades cotidianas (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 105).

Ainda na esteira de Vicentini e Lugli, nesse período, já é possível falar em greves e manifestações dos professores, que buscam se diferenciar dos operários, tentando sempre fazer tudo de maneira a garantir a ordem, mas esse modo ordeiro de protestar não permaneceu por muito tempo.

No final dos anos de 1970, ocorrem greves mesmo com a ditadura militar<sup>22</sup> e, nesse período, os movimentos de professores passam a adquirir características do movimento operário. No ano de 1989, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), criada em 1960, transformou-se em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A esse respeito, Gadotti (1996) considera que

A denominação ‘trabalhadores em educação’, em vez de ‘educadores’, ‘professores’ ou ‘profissionais da educação’, reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral (GADOTTI, 1996, p. 15, grifos do autor).

As palavras inscrevem-se em domínios de memórias e cada designação mobiliza e faz funcionar essas memórias, movimentando sentidos. Há uma grande diferença quando pensamos em “professores” e depois em “trabalhadores da educação”. Essa mudança permite não mais pensar na classe dos professores como tão distantes de outras categorias de trabalhadores e deixa até de lado a questão da memória da profissão docente como sacerdócio, fazendo funcionar um novo sentido: dos professores como trabalhadores assalariados, que também têm o direito de se manifestar e de lutar pelos seus direitos.

Para Louro (2015), o fato de os professores e das professoras passarem a ser chamados de trabalhadores e trabalhadoras da educação interferiu sobremaneira no papel exercido pela mulher professora na sociedade. Tal fato possibilitou a constituição de um novo sujeito social, “a professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho” (LOURO, 2015, p. 474).

Dessa maneira, o magistério alterou a história das mulheres, e vice versa, já que, de início, não lhes era dado nem o direito de estudar. Depois de conquistá-lo, veio a possibilidade de trabalhar fora de casa para então, mais tarde, poder ir às ruas lutar pelos direitos da profissão. Isso é libertador para muitas mulheres e rompe com a memória que considera que a mulher, na formação social, só podia estar envolvida com as tarefas do lar e

---

<sup>22</sup> No período da ditadura militar, as organizações de professores eram severamente controladas pelo Estado e, por vezes, impedidas de continuar seu trabalho.

com as obrigações religiosas. Todavia, é importante evidenciar que nas primeiras greves de professores, a ordem e a disciplina faziam parte do movimento.

Em estudo sobre a primeira greve do magistério paulista, que ocorreu em 15 de outubro de 1963, Vicentini e Lugli (2009) mostram como os jornais da época se manifestaram sobre o movimento. Houve sim o apoio à greve, mas sempre salientado o caráter de ordem e disciplina do movimento e elogios ao comportamento das professoras, condizente com sua função. Dessa forma, ficava bem claro que não havia semelhanças com os movimentos grevistas de operários.

Vicentini e Lugli (2009) também tratam de imagens publicadas em jornais, das greves ocorridas no final dos anos 70, em que ocorrerem transformações dadas pelo rompimento com o imaginário que cerca a profissão docente. O que se via nos registros dos jornais eram imagens das escolas fechadas e dos alunos nas calçadas, as salas de aula vazias, assembleias lotadas de professores, os quais, por vezes, ocupavam igrejas para realizar as assembleias. Os professores eram sempre retratados de costas, devido à forte repressão que poderiam sofrer se fossem identificados. Enfim, no final da década de 1970, começa um novo momento, uma nova configuração da profissão docente, em que os educadores mostram para a sociedade que também são trabalhadores e têm direitos<sup>23</sup>.

Os movimentos grevistas marcam uma divisão na história da profissão docente. Nesse funcionamento, de um lado está a imagem do professor missionário que trabalha por amor, por vocação, e do outro, a prática docente como profissão que, assim como qualquer outra precisa de remuneração, reconhecimento e condições dignas de trabalho. Entretanto, o que se vê na formação social é que muitos sujeitos associam o trabalho do professor à vocação/sacerdócio/maternidade, como se os professores pudessem ensinar apenas pela satisfação de ver seus alunos aprendendo. Contudo, a manutenção da representação do sujeito-professor como relacionado ao sacerdócio desencadeia a resistência daqueles que ‘pensam’ o professor como profissional e não como sacerdote.

Algumas mudanças maiores ocorrem com o fim do regime ditatorial e com a Constituição de 1988, quando tem início o esforço para garantir efetivamente a redemocratização do país. Os servidores públicos conquistam não só o direito de sindicalização como também o direito à greve. Agora, as associações transformam-se em

---

<sup>23</sup> Esse rompimento com a ordem até então estabelecida configura-se como um acontecimento discursivo, pois movimentam os saberes da formação discursiva, inaugurando uma nova série discursiva, ou seja, há a ressignificação dos sujeitos-professores, especialmente, as mulheres, colocando-as em outro lugar, a de trabalhadoras e não mais como sujeitos que se ‘doam’, que exercem a posição-sujeito de ‘tia’.

sindicatos trabalhistas. Cabe destacar, ainda, que professores foram convidados a participar da elaboração do capítulo da educação da Constituição de 1988.

Gouveia e Ferraz (2013) apontam outras inovações da referida Constituição relacionada à educação, como segue abaixo

[...] pela primeira vez, uma constituição brasileira registra o princípio da gestão democrática como orientador da atividade de ensino público, e fortalece o princípio geral da Constituição que aponta para a democracia participativa. Da mesma maneira, a vinculação orçamentária para manutenção e desenvolvimento do ensino, que havia voltado à pauta com a emenda Calmon, de 1984, é consagrada no artigo 212. E no que diz respeito à vida profissional do professor, o inciso V, do artigo 206, prevê a valorização do magistério através de planos de carreira e ingresso nas Redes de Ensino exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos. Por fim, no inciso VIII, do mesmo artigo, a antiga reivindicação de um piso salarial nacional para os profissionais da educação é transformada em princípio constitucional (GOUVEIA e FERRAZ, 2013, p. 118).

Nesse período, começaram os debates sobre a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (LDB), criada em 1961, para regulamentar o sistema educacional brasileiro e cuja versão foi organizada em 1971. A LDB vigente começou a ser discutida e organizada por volta de 1988, mas foi sancionada apenas em 1996. Foram oito anos até a assinatura da nova LDB, o que evidencia a complexidade em determinar as diretrizes e bases da educação de um país tão heterogêneo socialmente e economicamente, como é o Brasil.

Até aqui fizemos uma retomada do sindicalismo docente no Brasil, sinalizando que os sindicatos fazem parte da profissão docente e assumem a função de representar a classe dos trabalhadores da educação, lutando por interesses econômicos e sociais. Na sequência, iremos tratar do sindicalismo docente no Estado do Paraná, enfatizando a história da APP-Sindicato.

### **1.2.5 Sindicalização docente no Estado do Paraná: A APP-Sindicato.**

No estado do Paraná, a APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná é o órgão que representa os trabalhadores em educação no estado. Foi no *site*<sup>24</sup> da APP-Sindicato que encontramos sua história, que tem início em 26 de abril de 1947, quando professores e professoras do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, fundam a Associação dos Professores do Paraná, primeiramente, conhecida como APP. Desde então, a história dessa entidade é marcada pela união com várias outras associações. Em 1981, a

---

<sup>24</sup> (Em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/historico/>>. Acesso em: 24 maio 2016.)

Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APLP), fundada em 1967, e a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP), fundada em 1972, passam a fazer parte da APP.

Somente após 42 anos de sua fundação, no ano de 1989, a APP transformou-se em APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estaduais e Municipais no Paraná. Isso aconteceu em uma assembleia realizada na cidade de Londrina e só foi possível devido à Constituição de 1988, que permitiu aos servidores públicos o direito de sindicalização. Ainda nesse ano, mais uma unificação acontece com o Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Paraná (Sinte/PR). A partir disso, os funcionários das escolas também passam a ser considerados educadores. Assim sendo, após essa união, a nova denominação pela qual ficou conhecida e é usada até hoje é: APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Esta se responsabiliza pela representação de

[...] professores(as), pedagogos(as) e funcionários(as) de pré-escola, ensino fundamental, médio e especial, independente do regime jurídico; das redes públicas estadual e municipais do Paraná. A APP-Sindicato também representa os professores da rede municipal em municípios onde não houver sindicatos próprios. (APP-SINDICATO)

Conforme sinalizamos anteriormente, a mudança de designação é relevante e constitui efeitos de sentidos, tendo em vista a inscrição dos sujeitos em outro domínio de memória. A representação dos sujeitos-professores como trabalhadores da educação inscreve-os na formação discursiva dos trabalhadores, e não mais na formação discursiva religiosa e moralista. Quando pensamos somente na designação “professores” o que retorna é a profissão que deve ser exercida por vocação, uma espécie de sacerdócio, em que não deveria haver espaço para reivindicações de melhores condições de trabalho e salários. Já quando se fala em “trabalhadores da educação”, os professores integram a classe trabalhadora do país e necessitam lutar por direitos muitas vezes através de greves e manifestações. O que ressoa então é o papel do sindicato como representante dessa categoria.

É interessante pontuar que a APP-Sindicato é filiada à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ao Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, ao Fórum dos Servidores Públicos do Paraná e também à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

A partir do que foi exposto acima, sobre a história do surgimento da APP-Sindicato, destacamos que ela surgiu a partir da união dos trabalhadores da educação, e essa característica faz ressoar o sindicalismo operário que defendia que somente unidos os operários alcançariam êxito em suas reivindicações perante aos patrões. Enunciados como “a

união faz a força” e “juntos somos mais fortes” são característicos do discurso do sindicalismo.

No caso da APP-Sindicato, ela se constituiu pela união de associações e sindicatos. A palavra “luta” também compõe o discurso do sindicalismo e possui um funcionamento diferenciado no sindicato dos professores, tanto que na última greve de professores, ocorrida no Paraná em 2015, o slogan “Eu tô na luta” estava estampado em camisetas, faixas, adesivos.

Pensando no passado da profissão docente, no que vimos sobre a história do magistério, é quase impossível imaginar a classe de professores indo às ruas protestar com esse discurso. A palavra “luta” faz ressoar efeitos de sentidos relacionados a batalhas, guerras, conflitos, disputas, enfim, sentidos que não condiziam com a profissão docente e com o imaginário que a formação social tinha do que era considerado aceitável para um sujeito que se propunha a exercer o ofício de professor. É inegável que as conquistas da classe docente foram muitas e mudaram a maneira dos professores significarem na formação social que se encontram.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### SENTIDOS DA CIDADE E CAMPO DE BATALHA NO ACONTECIMENTO DA GREVE

*Não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso 'ousar se revoltar' (PÊCHEUX, 2009, p. 281, grifos do autor).*

No segundo capítulo dessa dissertação refletimos sobre como a Análise de Discurso significa a cidade, enquanto espaço de memória, e o fazemos recortando a greve do magistério, pensada como conflito urbano. Nesse conflito, ocorre o embate entre o Estado e os sujeitos filiados e inscritos em distintas formações discursivas que interferem na ordem/organização do espaço urbano, permitindo que, com isso, os sentidos se movimentem, alterando o imaginário de cidade.

Antes de iniciarmos o movimento analítico, apresentamos as condições de produção em sentido estrito dos movimentos grevistas que interessam a esta pesquisa. As análises realizam-se em torno de duas greves: a de 1988 e a de 2015. No primeiro movimento grevista, o então governador Álvaro Dias permitiu que a tropa armada avançasse sobre os professores com cavalos, provocando indignação nacional.

O segundo movimento grevista tem como momento forte, em que o embate atinge o seu clímax, o 29 de abril de 2015, dia em que o Governo do Estado e professores se colocaram em lados opostos, fazendo ressoar memórias e discursos de campos de batalha, em que os inimigos lutam, buscando a vitória. Essa luta convoca e faz trabalhar o luto, mexe fortemente com os saberes da formação discursiva dos professores, razão pela qual podemos pensar em acontecimentos históricos que podem deslizar, passando a funcionar como acontecimentos enunciativos.

A questão que buscamos responder, neste capítulo, é como a greve de 1988 é ressignificada e que memórias retornam nela/por ela, sustentando e/ou legitimando a luta e o luto? Com vistas a respondê-la, perseguimos os seguintes objetivos: buscar em materialidades



em torno do movimento grevista de 1988, o que se repete e o que rompe com a estabilidade das memórias em torno do professor e da organização urbana; outro objetivo é analisar os textos-imagem da greve de 2015, relativos ao dia 29 de abril, em que a cidade transforma-se num campo de batalha e os sujeitos-professores passam de grevistas a vítimas; e, por fim, confrontar os dois movimentos grevistas com vistas a verificar o que da greve de 1988 retorna e o que se mantém, dando visibilidade aos efeitos decorrentes de 27 anos entre um movimento e outro.

Ainda, nesse capítulo, apresentamos a maneira como o acontecimento do dia 29 de abril de 2015 foi designado pela imprensa e pela APP-Sindicato. Esta significa o acontecimento como “massacre” e aquela como “confronto”. Com isso, pretendemos mostrar que o uso de cada uma dessas palavras, apesar de se referirem ao mesmo acontecimento, instauram domínios de memórias distintos que funcionam no discurso.

Em relação aos dispositivos teórico-analíticos, mobilizamos os conceitos de formação discursiva, de modalidades de identificação do sujeito, de formações ideológicas e outras noções que elas demandam. Tendo em vista que o *corpus* se constitui de textos-imagem, trabalhamos, também, com questões de imagem, pensando em seu funcionamento como texto, destacando o enunciado-imagem como um modo de funcionamento da imagem pela memória de acordo com Venturini (2009), quando a mesma imagem, como enunciado, se repete em distintos textos-imagem.

## **2.1 A cidade para a Análise de Discurso**

Nessa pesquisa, temos como objeto de investigação materialidades estruturadoras do espaço urbano, pois quando os sujeitos cidadãos estão em greve, é nas ruas, praças, que eles vão se manifestar e lutar por direitos. Os sujeitos professores deixam a sala de aula (espaço fechado – restrito) para ir às ruas (espaço público – de/para todos), porque só assim suas reivindicações ganham visibilidade na formação social. Com isso, eles inscrevem efeitos de sentido, que antes faziam parte da esfera do privado, no espaço público, modificando sentidos na cidade. Venturini (2015, p. 219), considera que

O espaço urbano, porque entra na ordem do discurso, funciona como texto. Essa tomada de posição sustenta-se no fato de a cidade apresentar-se, com frequência, como uma página em branco a ser lida/interpretada/compreendida.

Os sujeitos professores em greve escrevem e se inscrevem nos discursos do espaço urbano. As manifestações ocorrem em várias cidades do Estado, mas o lugar de concentração e de encontro dos sujeitos manifestantes costuma ser a capital do Estado, Curitiba. Tanto na greve de 1988 quanto na de 2015, as repressões violentas aconteceram no mesmo espaço, na Praça Nossa Senhora da Salette, localizada em frente à Assembleia Legislativa do Paraná e ao Palácio do Iguaçu. Lá se reúnem professores de todo o Estado que se deslocam de suas cidades para se juntarem aos colegas de profissão em apoio ao movimento. Lembramos que os protestos são organizados pela APP-Sindicato, que participa efetivamente dos movimentos grevistas.

Compreendemos a cidade, assim como Orlandi (2004), pelo discurso, prática discursiva por meio da qual o sujeito, a história e a língua fazem parte de uma relação de significação. A cidade é vista como um espaço simbólico que cobra dos sujeitos gestos de interpretação. Em nossa pesquisa, temos os sujeitos professores, a greve enquanto acontecimento que se inscreve na história, e as manifestações da linguagem, dentre elas o não-verbal, como lugares materiais, tendo em vista que através da língua e da linguagem os sujeitos adquirem/ganham voz e podem significar/interpretar dentro do espaço urbano. Os sujeitos manifestantes significam esse espaço pelos discursos que colocam em circulação por meio de faixas, cartazes, roupas, objetos, cores, como linguagens que evidenciam a formação discursiva a que pertencem.

De acordo com Orlandi,

No território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro. Em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. O corpo social e o corpo urbano formam um só (ORLANDI, 2004, p. 11).

Os sujeitos grevistas estão atados ao corpo da cidade e ocupam o lugar de sujeitos heterogêneos, que se concentram em um mesmo espaço (a Praça Nossa Senhora da Salette) e se unem por uma causa, por um objetivo. Esses sujeitos colocam em circulação sentidos no espaço público e as reivindicações que antes estavam na esfera do privado passam a circular, fazendo parte do corpo significativo da cidade. Posteriormente, são inscritos na história e na memória e o que irá significar enquanto memória depende dos saberes que constituem a formação social. Nessa direção, Venturini (2009, p. 141) destaca que “a memória da cidade não se constitui com base nos saberes de um sujeito empírico e individual, mas nos saberes da formação social em sua totalidade, de saberes constitutivos da memória social”.

Os sujeitos-cidadãos se significam e instauram efeitos de sentidos em torno de acontecimentos em relação à cidade, a qual “[...] constitui-se e deixa-se constituir numa ordem que, de um lado, é própria dela e, de outro, caracteriza-se pela sua ligação com os cidadãos que a habitam e a constituem como texto” (VENTURINI, 2009, p. 140). Quando os sujeitos estão em greve, eles ressignificam o grande texto que é a cidade e movimentam os sentidos relacionados a sua ordem e à organização. Pelo olhar do urbano, manifestações, protestos, interferem na manutenção da organização da cidade. Entretanto, pontuamos que a cidade vista pelos sujeitos-cidadãos, muitas vezes, adquire outra organização que é regida justamente pelos seus habitantes que resistem às normas do urbano.

Mariani (1998, p. 18) discute essa temática, evidenciado que “[...] as comunidades discursivas delimitam ações e dizeres que aderem ou ignoram ou resistem às normas urbanas em função do cotidiano”. Mesmo normas em forma de lei, algumas vezes, não são aceitas pelos sujeitos habitantes, isso porque “produzem sentidos des-colados das práticas sociais, [...] porque não têm como se historicizar no cotidiano”.

Para dar conta do que é institucional na cidade e o que faz parte de sua discursivização, Orlandi (2001) propõe as noções de ordem e organização, em que

[...] a ordem que é do domínio do simbólico na relação com o real da história (a sistematicidade sujeita a equívoco), articulação necessária e contraditória entre estrutura e acontecimento, enquanto a organização refere ao empírico e ao imaginário (o arranjo das unidades) (ORLANDI, 2001, p. 13).

Dessa maneira, o urbano está relacionado à organização, à domesticação dos sentidos, sendo que há uma imposição do urbano sobre a cidade, e o que buscamos enquanto analistas de discurso é a compreensão da ordem da discursividade urbana, “procurar entender como o simbólico confrontando-se com o político configura sentidos para/na cidade, dizendo seu real” (ORLANDI, 2001, p. 13). No que tange ao real da cidade, Mariani (1998, p. 19) afirma que

Tratar do *real da cidade* é considerar o imprevisível das formas de ocupação do espaço urbano, ou seja, é mapear o modo como sujeitos, na posição de usuários deste espaço, circulam e imprimem suas marcas.

Em nossa pesquisa, tratamos do real da cidade, pois os movimentos grevistas, por mais que sejam organizados pelos membros dos sindicatos, desestabilizam sentidos, atrapalham a organização do urbano e o que desorganiza, incomoda. Os sujeitos que participaram do movimento grevista, os professores, líderes da APP-Sindicato, os policiais, o governo, todos

são sujeitos que imprimiram sua marca no espaço urbano da Praça Nossa Senhora da Salette e significaram a história da educação paranaense .

## 2.2 Texto-imagem e Análise de Discurso.

O *corpus* dessa dissertação constitui-se de textos-imagem recortados dos movimentos grevistas de professores paranaenses que ocorreram em 1988 e 2015. Recortado e sistematizado esse *corpus*, propomos pensar teoricamente o funcionamento dessas materialidades discursivas que, ao mesmo tempo em que representam os acontecimentos ocorridos durante os movimentos grevistas, produzem efeitos de sentido sobre eles. Por essa razão, essas materialidades são denominadas de textos-imagem, pois vão além do que há para ser visto, produzindo discursos e instaurando sentidos pelo trabalho da memória e da ideologia.

Os textos-imagem podem ser considerados um funcionamento do discurso que abrange a linguagem, que abarca não só a língua, mas também outras manifestações. Essa abordagem é relevante para a AD, tendo em vista que ela é uma teoria discursiva funcionando na formação social e que

[...] restitui ao fato de linguagem sua complexidade e sua multiplicidade (aceita a existência de diferentes linguagens) e busca explicitar os caracteres que o definem em sua especificidade, procurando entender o seu funcionamento (ORLANDI, 1995, p. 35).

Portanto, ao analista de discurso cabe a tarefa de compreender o funcionamento dos textos-imagem. De acordo com Orlandi (1995, p. 40), “as várias linguagens são assim uma necessidade histórica”, pois os homens significam nessa variedade. Vejamos, por exemplo, os textos-imagem que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, em sua maioria, fotografias, que se realizam por um gesto significativo de um sujeito, e quando deixam de existir somente no arquivo pessoal do sujeito-fotógrafo, passam a constituir um arquivo sobre os movimentos grevistas dos professores estaduais paranaenses.

Davallon (2010, p. 27) considera a imagem como “um operador da memória social”, mas explica que para o acontecimento se inscrever na memória é necessário que ele “[...] saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância”. Os textos-imagem que compõem esta dissertação podem ser considerados como operadores de memória, afinal eles representam um acontecimento que saiu do domínio da insignificância e se destacou na

formação social, produzindo efeitos de sentido que relacionam os movimentos grevistas de 1988 e 2015 com a violência e o luto.

Para Davallon (2010), observar uma imagem é uma atividade de produção de significação que leva a uma liberdade de interpretar o que se vê. Os textos-imagem das greves permitem que sujeitos possam rememorar/comemorar os acontecimentos ocorridos durante os movimentos grevistas, como um discurso *de*, que sustenta os efeitos de sentidos da atualidade, o discurso *sobre*, tal como trabalhado por Venturini (2009).

Ainda pensando no funcionamento da imagem, Neckel (2015, p. 272) afirma que “[...] a imagem significa não porque é imagem, mas antes por ser materialidade significante na história, constituída e atravessada pelos discursos que a sustentam”. Portanto, a interpretação de um texto-imagem, assim como de um discurso verbal deve levar em consideração as condições de produção, fundamentais para a constituição de efeitos de sentidos e, também, para a sua interpretação.

As imagens, constituídas em texto, assim como as palavras, adquirem sentido na formação discursiva, enquanto lugar social e discursivo em que os sujeitos que a interpretam estão inscritos. Os textos-imagens do dia 29 de abril de 2015, por exemplo, podem instaurar efeitos de sentido que consideram esse acontecimento como um “massacre” ou como um “confronto”.

O funcionamento dos textos-imagem, recortados dos movimentos grevistas, são analisados a partir do conceito de enunciado-imagem proposto por Venturini (2009, 2015). O tratamento como enunciado se deve à aproximação com o texto-verbal, o qual quando deslocado para outro texto, pode significar diferentemente. Destaque-se que o enunciado-imagem significa pela memória e é parte de um texto-imagem – o enunciado – quando deslocado para outro texto, pode significar diferentemente. Para Venturini (2015)

Os efeitos de sentido que se constituem a partir de enunciados-imagem não funcionam pela análise de conteúdo, o ‘toma lá dá cá’ de evidências, das estabilidades, de verdades ou de discursos marcados pela homogeneidade, mas pelos modos como discursos que já circularam antes retornam, atualizando sentidos (VENTURINI, 2015, p. 221, grifos da autora).

Nas análises dessa pesquisa, evidenciamos esse funcionamento dos enunciados-imagem, que “constituem-se por redes parafrásticas e repetem o mesmo, mas rompem com a linearidade do discurso, promovendo a ruptura e o estranhamento” (VENTURINI, 2009, p. 130). História e memória ressoam nos textos-imagem por meio de enunciados-imagem, fundindo memórias.

### 2.3 Condições de produção das greves do magistério no Paraná<sup>25</sup>.

Conforme sinalizamos anteriormente, uma transformação bastante significativa ocorrida na formação social tem a ver com o acontecimento protagonizado pelos professores, os quais aderiram à prática de paralisar o trabalho para ir às ruas reivindicar direitos. No *site* da APP-Sindicato, é possível encontrar uma relação de acontecimentos que marcaram sua história desde o ano de 1947, quando foi fundada, até o ano de 2008. Dentre os acontecimentos presentes na história da instituição, destacam-se as greves. De 1947 até 2008 é possível encontrar o registro de dez movimentos grevistas ocorridos no Estado, sendo que a primeira greve foi no ano de 1963 e ficou conhecida como Operação Tartaruga<sup>26</sup>.

O objeto da nossa pesquisa são discursos que circularam nas greves ocorridas nos anos de 1988 e 2015. Por esse motivo, apresentamos a seguir uma retomada dos acontecimentos que ocorreram nesses movimentos. Iremos tratar, portanto, das condições de produção da situação ocorrida na educação pública paranaense. De acordo com Orlandi (1999)

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se a considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 1999, p. 30).

A história do sindicalismo e do magistério, retomadas anteriormente, fazem parte das condições de produção do discurso em análise, em sentido amplo. O que veremos a seguir são as condições de produção em sentido estrito: o contexto imediato dos movimentos grevistas ocorridos em 1988 e 2015

O primeiro movimento que ganhou destaque e é lembrado até hoje pelos trabalhadores da educação aconteceu no ano de 1988, porque o governo não cumpriu o acordo firmado na greve anterior, de 1986. Nesse ano, a inflação estava descontrolada e, por isso, os professores viram a necessidade de deflagrar greve por aumento de salários. O resultado foi um acordo que determinava o piso de três salários mínimos. Como não houve o cumprimento do acordo feito em 1986, no ano de 1988, os professores entram em greve novamente, sendo que o dia crítico para o movimento foi 30 de agosto de 1988.

---

<sup>25</sup> Nessa seção, fazemos uma retomada histórica das greves no Paraná, tendo em vista que a História funciona como condições de produção em torno das greves. Destacamos, entretanto, que a história, na Análise de Discurso, significa como historicidade, segundo Orlandi (2007, p. 37), considerando os fatos “em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indispensáveis, no processo de produção do sujeito, discurso e dos sentidos que (o) significam”.

<sup>26</sup> Esse termo vem do sindicalismo operário e é utilizado quando não há suspensão total do trabalho. Ele é apenas reduzido, gerando assim uma queda na produção.

Nesse dia, havia um número significativo de sujeitos em frente ao Palácio do Iguaçu, e a polícia fazia um cordão de isolamento para impedir que os manifestantes se aproximassem. Foi então que ocorreu o conflito entre professores e policiais, que utilizaram bombas de efeito moral, além de avançar nos professores montados em cavalos. O fato de o então governador do Estado, Álvaro Dias, ter autorizado que a polícia utilizasse a cavalaria para dispersar os manifestantes marcou a história da educação paranaense. Os professores voltaram às salas de aula sem nenhuma vitória, pois o governador fez ameaças de demiti-los por abandono do emprego, além de concordar em dialogar com os professores somente se esses retomassem às salas de aulas.

Cabe ressaltar que o ano do conflito foi 1988, três anos após o fim do período de ditadura militar (1964-1985), período em que o país ainda estava se adaptando ao novo regime democrático, mas que não justifica a atitude ditatorial do governador do Estado em avançar com a cavalaria sobre os professores. No ano de 2015, quando os professores foram novamente reprimidos de forma violenta, a greve de 1988 voltou a significar e produzir efeitos de sentido, como uma memória que sustenta uma atualidade, principalmente pela violência ocorrida em ambos os movimentos grevistas.

O movimento grevista dos professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná ocorrido no ano de 2015, teve início no dia 09 de fevereiro, mesmo dia marcado para o início do ano letivo no Estado. As reivindicações eram muitas, mas a principal foi o pedido dos professores para que o Governo retirasse do Legislativo o projeto de lei que mudava o fundo de previdência dos servidores. De acordo com matéria publicada pela revista *Carta Capital*<sup>27</sup>, o governador do Estado do Paraná, Beto Richa, enviou em fevereiro, à Assembleia Legislativa, algumas propostas como:

[...] o fim de 2,2 mil turmas, principalmente nas áreas rurais, a dispensa de 33 mil servidores temporários, a subtração de uma série de direitos incluídos no Plano de Cargos e Salários da classe e a transferência de 8,5 bilhões de reais da previdência dos servidores para o caixa do governo. (*Carta Capital*, 2015).

Essas foram algumas das medidas propostas pelo governo para enfrentar a crise financeira que o Estado do Paraná vem passando.

Vale destacar que, no ano de 2015, os professores estaduais entraram em greve por duas vezes. A primeira teve início no dia 09 de fevereiro de 2015, e as aulas foram retomadas no dia 12 de março de 2015, posto que por meio de uma “carta compromisso”, assinada no dia

---

<sup>27</sup> Matéria publicada na versão *online* da revista *Carta Capital*, em 29 de maio de 2015.

6 de março, o governo do Estado definiu propostas para os itens reivindicados pelos professores e estes resolveram então retomar as atividades. Entretanto, no dia 27 de abril de 2015, a greve é retomada devido ao descumprimento de um item que estava na carta compromisso, relacionado ao projeto de lei que mudava o fundo de previdência dos servidores. De acordo com o sindicato dos educadores, o governo não fez um debate sobre o assunto como havia sido acordado na carta compromisso. Para o governo do Estado, o debate aconteceu e um novo projeto de lei da previdência foi incluído na pauta da Assembleia Legislativa do Estado.

Nessa segunda etapa, a greve ganha força, os professores universitários do Estado param as atividades, pois também se posicionam contra a votação do projeto de lei. Nesse período de greve, a pedido do governo estadual, por duas vezes, o desembargador Luiz Mateus de Lima estabeleceu a aplicação de multas ao sindicato dos educadores, caso eles não retomassem as atividades, ameaçou multar, também, o presidente da entidade, Hermes Leão da Silva. A greve também foi considerada ilegal pela Justiça do Estado.

O dia crítico para o movimento, que repercutiu mundialmente, foi o dia 29 de abril de 2015. Nesse dia, os professores que estavam concentrados em frente à ALEP, que fica na Praça Nossa Senhora da Salette – Centro Cívico - Curitiba, Paraná, foram impedidos de participar da sessão do Legislativo que tratava do projeto de lei da previdência. Policiais militares, convocados de outras cidades do Estado, cercaram o prédio da Assembleia Legislativa. Apesar do grande número de policiais presentes, os professores tentaram ultrapassar o cordão de isolamento e os policiais reagiram de forma violenta, fazendo uso de balas de borracha, cães, bombas de efeito moral, gás lacrimogêneo, jatos d'água e spray de pimenta.

Essa ação culminou com mais de 200 pessoas feridas, entre servidores e jornalistas. Após o conflito, muito se falou sobre os excessos da ação policial, tanto que o coronel da polícia militar, César Kogut, fez críticas ao secretário de segurança pública, além de pedir exoneração do cargo. Fernando Francischini, então secretário de segurança pública, pediu demissão do cargo. Vale destacar, também, que o secretário de Educação, Fernando Xavier Ferreira, é exonerado e Ana Seres Trento Comin assume o cargo. A Defensoria Pública do Paraná entrou com uma ação civil pública contra o governo do Estado, pedindo uma indenização de R\$ 5 milhões por danos morais coletivos ocorridos no dia 29 de abril.

Um dia após os conflitos, o governador do estado sanciona a lei da previdência, “transferindo um saldo superavitário de 8,5 bilhões de reais para o caixa do governo”



(CARTA CAPITAL, 2015)<sup>28</sup>. A greve continua e, no dia 05 de maio de 2015, os professores e a população realizam em Curitiba um ato de repúdio ao acontecimento do dia 29. Nesse mesmo dia, os servidores tratam da data-base, pedindo, ao menos, a correção inflacionária, de 8,17% (IPCA). O governo não se responsabiliza pelo aumento, pedindo mais uma semana para analisar as possibilidades, e a greve é mantida. O motivo da greve não é mais a questão da previdência, mais a data-base. As negociações sobre o salário dos servidores se estenderam do dia 05 de maio de 2015 até o dia 03 de junho de 2015, quando a seguinte proposta é feita:

[...] A ideia agora é pagar 3,45% (referente à inflação de maio a dezembro de 2014) em uma única parcela, em outubro deste ano. A inflação de 2015 seria zerada em janeiro de 2016. As perdas inflacionárias de 2016 seriam pagas em janeiro de 2017 – quando os servidores também ganhariam um adicional de 1%. Além disso, a proposta prevê a reposição da inflação de janeiro a abril de 2017 em 1º de maio daquele ano – quando a data-base do funcionalismo estadual voltaria a ser em maio e não mais em janeiro. (*Gazeta do Povo*, 2015)<sup>29</sup>.

A proposta não agradou à categoria dos professores, mas, mesmo assim, no dia 09 de junho de 2015, a greve chega ao fim. A decisão foi tomada em assembleia que reuniu mais de 10 mil professores no estádio Vila Capanema, em Curitiba.

Cabe salientar, ainda, que durante o período de greve, o governo estadual publicou no “Portal da Transparência”, *site* que permite que os cidadãos tenham acesso aos gastos públicos do estado, os salários dos professores. A partir de então, qualquer pessoa pode ter acesso à remuneração dos servidores da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, bastando selecionar o município e o local de trabalho desejado. Os docentes reclamaram que os valores publicados não eram corretos, porque se tratava do valor bruto e não do valor real com descontos. Possivelmente, essa atitude do governo do Estado foi uma tentativa de convencer a sociedade de que os professores são bem pagos e que a greve por aumento de salário era totalmente desnecessária.

Como afirmamos anteriormente, essas são as condições de produção que dizem respeito ao contexto imediato dos movimentos grevistas dos professores estaduais paranaenses em 1988 e 2015. Após o fim dos movimentos, elas funcionam pela memória discursiva, possibilitando que acontecimentos passados retornem e voltem a produzir efeitos de sentido.

---

<sup>28</sup> Matéria publicada na versão online da revista Carta Capital, em 29 de maio de 2015.

<sup>29</sup> Matéria publicada na versão *online* do Jornal Gazeta do Povo, em 03 de junho de 2015.

## 2.4 Materialidades<sup>30</sup> em análise e acontecimentos

Iniciamos o movimento analítico desta dissertação com dois textos-imagem da greve dos professores estaduais paranaenses, no ano de 1988, que ilustram o acontecimento ocorrido no dia 30 de agosto de 1988, quando o então governador, Álvaro Dias, protagonizou o episódio que marcou a educação paranaense, pois colocou “cavalos” em cima dos manifestantes/professores, com o objetivo de reprimi-los.

A análise dessas materialidades considera as condições de produção, mas também as memórias que ressoam a partir de ‘cavalos’, ‘polícia’ e repressão. Para analisar o político e a polícia no acontecimento da greve, ancoramo-nos em Rancière (1996), porque esse autor contrapõe o político e a polícia, sinalizando para o desentendimento. Na greve, há o político (as reivindicações e o direito de protestar) e também a polícia (que reprime com veemência). A decisão de reprimir os sujeitos-professores em greve é política e mobilizar a polícia significa decretar a falência do estado democrático. Essa falência se constitui pelo ataque aos professores, profissão pela qual ressoa historicamente efeitos de sentidos de respeito, de espaço do saber e de esperança da possibilidade de um futuro melhor.

### Texto-Imagem 1



Fonte: site portal do jornalista José Wille<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Usamos, nessa pesquisa, o conceito de materialidade em lugar de textualidade, tendo em vista que os recortes realizados, no *corpus*, ocorrem apenas para fins de análise. Na perspectiva discursiva, sempre há relações entre textos e discursos que circularam antes em outros lugares e um texto não funciona como totalidade.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.jws.com.br/2016/03/preservacao-da-historia-e-boicotada-nas-redes-sociais/>>  
Acesso em: 20-10-2015.

## Texto-Imagem 2



Fonte: site “Blog certas palavras”<sup>32</sup>.

Para dar conta dos efeitos de sentido que irrompem nesses textos-imagem e também nos que serão analisados posteriormente, mobilizamos a noção de enunciado-imagem, conforme Venturini (2009, 2015). De acordo com essa autora, o enunciado-imagem entendido como discurso

[...] significa pelo interdiscurso, o qual, num processo incessante de reconfiguração, organiza o saber de uma formação discursiva, em função das posições ideológicas representadas por ela em uma conjuntura determinada, incorporando os elementos do pré-construído, que vem do exterior, organizando no discurso e na repetição, pela qual retorna enunciados-imagem, que instauram apagamentos, esquecimentos e, às vezes, a denegação. (VENTURINI, 2015, p. 226).

Nos textos-imagem 1 e 2, o que retorna pelo funcionamento do interdiscurso é a história e a memória do Brasil enquanto país que passou por longo período de ditadura, iniciada no ano de 1964, com o golpe militar, e estendendo-se até 1985, quando o país começa a passar por um processo de redemocratização. Faz parte desse processo a aprovação da “Constituição de 1988”. O retorno acontece a partir dos enunciados-imagem, que são os policiais armados com cassetetes, escudos e os cavalos.

Portanto, os sentidos da ditadura militar se inscrevem nos textos-imagem 1 e 2, não somente pelo fato de fazer apenas três anos que o regime ditatorial havia sido encerrado, mas também pelas memórias que constituem a formação discursiva da ditadura e convocam

<sup>32</sup>Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/certas-palavras/confronto-repete-massacre-de-professores-de-1988/>> Acesso em: 20-10-2015.

efeitos de sentido da repressão aos movimentos de oposição ao regime militar, do medo, da censura, da violência e da perseguição política. Esses saberes que constituem a formação discursiva do regime ditatorial passam do interdiscurso para a ordem intradiscursiva e linearizam, no fio do discurso, sobre a greve de 1988, aproximando esse acontecimento dos fatos que ocorriam durante a ditadura.

Os professores estavam se manifestando pelo aumento de salários, ou seja, questionavam o governo e, por esse motivo, foram coibidos pela força policial e por seus cavalos. Essa atitude, que aconteceu por ordem do então governador Álvaro Dias, colocou em questão o processo de redemocratização, marcado pela formulação da Constituição de 1988.

Esses dois textos-imagem fazem retornar, também, uma lei que ficou conhecida durante a ditadura como a “Lei Antigreve”, sancionada pelo General Presidente Castelo Branco, cujo texto previa inúmeras condições para que as greves pudessem acontecer, tornando quase impossível que um movimento grevista ocorresse, segundo as normas legais. Mas isso não impedia a organização dos trabalhadores, afinal, no período da ditadura, é possível destacar movimentos grevistas significativos, principalmente os ocorridos na região de São Bernardo do Campo – São Paulo, que ficaram conhecidos como as greves do ABC.

Como já assinalamos anteriormente, aos funcionários públicos não era concedido o direito de greve sob nenhuma circunstância. Esse direito só foi conquistado com a Constituição de 1988, que assegurou a todos os trabalhadores o direito de greve. Entretanto, mesmo sem o direito legal, sabemos que as greves do funcionalismo público aconteciam mesmo assim e que os professores, por exemplo, organizavam-se de forma associativa, para discutir e, posteriormente, para lutar pelas demandas da categoria. Esses movimentos grevistas, que aconteceram durante o período da ditadura, contribuíram para o enfraquecimento do regime militar.

O dia 30 de agosto de 1988 ainda é rememorado/comemorado pela APP-Sindicato como um acontecimento histórico, que constitui a história e a memória da educação paranaense, além de ser considerado, pela teoria discursiva a que nos filiamos, como um acontecimento enunciativo. Em AD é possível pensar em três acontecimentos diferentes: o histórico, o discursivo e o enunciativo.

Cazarin (2006, p. 17) diz que o acontecimento histórico refere a “algo pontual, capaz de gerar múltiplas discursividades” e interessa para verificar o funcionamento e os sentidos em torno do acontecimento. O acontecimento discursivo deriva do acontecimento histórico e provoca uma ruptura interna nos saberes das formações discursivas. Pêcheux (2008, p. 17) diz que o acontecimento discursivo ocorre “no ponto de encontro entre uma atualidade e uma

memória”. De acordo com Cazarin (2005, p. 112) ele “desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser”.

O acontecimento enunciativo, por sua vez, também resulta do acontecimento histórico, provocando uma desestabilização, mas não instaura uma nova série a ponto de ser um acontecimento discursivo. De acordo com Indursky (2008, p. 27), “[...] no acontecimento enunciativo, estamos diante de uma *contra-identificação* com a posição-sujeito dominante a qual está na origem do afrontamento com os saberes que emanam desta posição-sujeito dominante no interior de uma formação discursiva” (grifos da autora). Consideramos que, no acontecimento do dia 30 de agosto, sentidos relacionados com a história da profissão docente, que constituem uma memória em relação a quem é sujeito professor na formação social, são ressignificados pela maneira violenta com que os professores foram reprimidos.

Como vimos, a partir da retomada da história da profissão docente, o magistério se constituiu como um trabalho essencialmente feminino, pois ressoam memórias e discursos pelos quais se constituem efeitos de que as mulheres já nasciam com um instinto maternal, o que facilitava o trato com as crianças. Além de ser considerada, na formação social, uma profissão que envolvia o cumprimento de uma missão por pessoas que têm vocação e dom para ensinar. Os professores são responsáveis por transmitir conhecimento, formar cidadãos e desenvolver a consciência cidadã, incentivando a luta por direitos.

Essas memórias, que ressoam, vão ao encontro do acontecimento do dia 30 de agosto, em que os professores foram reprimidos de forma violenta, sem poder reagir. A única opção era fugir para não serem pisoteados por cavalos ou atingidos por golpes de cassetetes. Desse encontro, instauram-se novos efeitos de sentido, que desestabilizam a regularização anterior e levam a compreender os professores como sujeitos perigosos, que precisam ser controlados. Dessa forma, uma nova posição-sujeito é instaurada dentro da formação discursiva dos sujeitos professores funcionários do Estado, caracterizando um acontecimento enunciativo, que, conforme Indursky (2008), permite

[...] um novo modo de enunciar os sentidos no interior de uma formação discursiva, mas este novo modo não opera pelo viés da ruptura com a formação discursiva e com a forma-sujeito. Seu funcionamento se dá pelo viés da tensão e do estranhamento com esta forma-sujeito (INDURSKY, 2008, p. 28).

Mesmo após a repressão, os sujeitos professores continuaram a fazer parte da formação discursiva de funcionários do Estado. Não houve rompimento, apenas “tensão” e “estranhamento” em relação às atitudes do governo.

Pelos efeitos instaurados, verificamos uma aproximação do trabalho docente com o trabalho nas fábricas, pois os operários, desde as primeiras paralisações, já sentiam na pele a força das ações policiais contra aqueles que ameaçavam os lucros dos patrões/capitalistas.

O fato do então governador do Estado, Álvaro Dias, ter autorizado a repressão e não dialogar com os manifestantes professores, exigindo, por meio de ameaças de demissão, que os mesmos retomassem às aulas, inscreve o governador na formação discursiva ditatorial, significando-o como um general militar, que resolvia os casos de oposição ao regime com violência, tortura, exílio para os rebeldes e, nesse caso, ataque com cavalos. Os efeitos de sentido em torno da violência tornam-se mais fortes pelo choque instaurado pelo ‘tamanho’ dos cavalos em relação ao ‘tamanho’ dos sujeitos-professores.

Damos sequência às análises, lançando um olhar discursivo para o movimento greve dos professores estaduais paranaenses, que ocorreu no ano de 2015, e que repercutiu mundialmente, quando em 29 de abril de 2015, o Governo do Estado e professores colocaram-se em lados opostos, ressignificando o espaço urbano como um campo de batalha no qual os inimigos lutam pela vitória.

### Texto-imagem 3



Fonte: site da APP-Sindicato<sup>33</sup>. Texto-imagem, constituído pela fotografia de de Joka Madruga.

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/101339072@N03/17316393821/in/album-72157652273098355>>. Acesso em: 05- 03 -2016.

#### Texto-Imagem 4



Fonte: site da APP-Sindicato<sup>34</sup>. Texto-imagem, que tem origem pela fotografia de Joka Madruga.

Destacamos nos textos-imagem 3 e 4, a divisão dos sujeitos: de um lado estão os policiais e, de outro, os professores. Os policiais cumpriam ordens do governo do Estado, colocando o Estado e a educação em lados opostos. O Estado, nesse funcionamento, constituiu-se como o gerenciador da repressão, buscando impedir que a democracia funcionasse. A educação, que segundo Althusser (1985), tem ligação com o Estado enquanto aparelho ideológico, liga-se materialmente ao Estado, mas no acontecimento da greve, cada um fica de um lado, pois a Educação antagoniza-se ao Estado e questiona a sua função.

Essa divisão permite-nos discutir o conceito de formação discursiva, conforme Michel Pêcheux<sup>35</sup> e sua teoria materialista do discurso. O referido autor relaciona as formações discursivas à noção de formação ideológica<sup>36</sup> e considera que uma formação discursiva é

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/101339072@N03/16694382744/in/album-72157652273098355>> Acesso em: 05-03-2016.

<sup>35</sup> A noção formação discursiva tem sido bastante discutida. Há, inclusive, discussões em torno de sua origem, questionando se foi em Foucault e Pêcheux deslocou ou se os dois propuseram essa noção. Baronas (2005) historiciza essa noção e diz que se trata de uma 'paternidade partilhada'. Entretanto, com frequência vemos teóricos sustentando que Pêcheux tomou essa noção 'emprestada' de Foucault. O que se pode dizer sobre isso, é que se Pêcheux tomou essa noção de Foucault, ele a deslocou, mostrando que é legítimo fazer isso.

<sup>36</sup> Esse é um dos pontos que difere sobremaneira as ideias de Pêcheux com as de Foucault, que interpretam de maneira diferente a teoria marxista. Foucault admite haver outras lutas, além da luta de classes e nega a possibilidade de uma revolução que resulte em um sociedade sem classes. Já Pêcheux, enquanto discípulo de Althusser, estruturalista francês difusor da filosofia marxista, toma a luta de classe como o motor da história, e trabalha com a ideologia.

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. (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Orlandi (1999, p. 43) afirma que a noção de formação discursiva “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. A autora lembra que as “formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Dessa maneira, retoma-se o fato de que a ideologia materializa-se no discurso, pensando que os sentidos produzidos pelos discursos são determinados ideologicamente.

Pode-se afirmar que é o interdiscurso que determina uma formação discursiva, pois é no interdiscurso que estão todos os saberes, os já ditos disponíveis para constituir os discursos dos sujeitos. Portanto, há diferentes formações discursivas que determinam os sentidos dos enunciados, sendo que as palavras ganham sentido por estarem ligadas a formações discursivas. Por exemplo, a palavra “luta”, muito usada no discurso dos sindicalistas, tem sentido diferente para o sujeito operário e para o sujeito patrão.

É importante sinalizar que as formações discursivas têm como característica a heterogeneidade. No interior de uma mesma FD, podem ser estabelecidas relações de aliança, mas também de conflito, pois o discurso outro pode irromper, dando espaço para as diferenças. O discurso outro a que nos referimos é o interdiscurso, definido por Pêcheux (2009, p. 149), como o “todo complexo com dominante” das formações discursivas [...]”.

Nos textos-imagem analisados, consideramos haver duas formações discursivas. Uma do governo do Estado, que envolve o governador, Beto Richa, os deputados que participaram da votação e o ex-chefe de segurança pública, Fernando Francischini. E outra, na qual se inscrevem os policiais e professores, ambos servidores do Estado e funcionários públicos. Por esse motivo, consideramos que esses sujeitos fazem parte da mesma FD. Entretanto, estabelecem relações diferentes com o sujeito do saber da formação discursiva de servidores do Estado.

Assim, podemos afirmar que eles ocupam diferentes posições sujeitos, definidas por Courtine, (2009, p. 88) “[...] como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciativo e o sujeito do saber de uma dada FD”. Há a posição sujeito dos policiais que estavam cumprindo as ordens do governo do Estado, e a outra dos professores, que constestavam as decisões e projetos propostos pelo governo. Portanto, no conflito do dia 29 de abril de 2015, eram trabalhadores do Estado lutando uns contra os outros. De acordo com Indursky



[...] diferentes sujeitos, ao se relacionarem com o sujeito do saber de uma mesma FD, podem estabelecer *diferentes posições de sujeito*, de tal forma que se produzam *diferentes efeitos-sujeitos* no discurso de cada um. A descrição das *diferentes posições de sujeito*, geradas no interior de uma FD, e os *efeitos-sujeitos* que aí são produzidos permitem a descrição do sujeito de saber da FD, sujeito esse que é designado por Pêcheux de *forma-sujeito*. [...] As diferentes posições sujeitos de sujeito mostram, pois, as modalidades particulares de identificação de diferentes sujeitos do discurso com a forma-sujeito de uma FD. (INDURSKY, 2013, p. 48, grifos da autora).

Para pensar como os sujeitos-policiais e os sujeitos-professores se relacionam com a forma-sujeito da formação discursiva a que pertencem, retomamos as modalidades de identificação do sujeito propostas por Pêcheux (2009): a identificação, a contraidentificação e a desidentificação.

A primeira modalidade de identificação diz respeito ao discurso do “*bom sujeito*”, caracterizado por “uma superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’” (PÊCHEUX, 2009, p. 199, grifos do autor). O sujeito identifica-se plenamente com a forma-sujeito e reproduz os saberes da formação discursiva que o constitui.

Venturini (2009, p. 116) lembra que essa modalidade de identificação do sujeito “[...] foi um dos pontos de reformulação na teoria, quando Pêcheux inaugurou o tempo das ‘retificações’ e reafirmou a interpelação do sujeito pela ideologia, mas destacou que isso ocorre sempre com falhas” (grifos da autora). Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 277), “[...] apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas [...]”.

Segundo Indursky (2005), a falha acontece quando o sujeito do discurso se encontra com a linguagem e com a história. A autora aponta alguns tipos de falhas possíveis no ritual. O primeiro remete ao fato de considerar que as formações discursivas são dotadas de fronteiras porosas e, por isso, permitem a entrada de novos saberes, sinalizando para a transformação/reconfiguração de uma formação discursiva.

A segunda falha vai além da transformação/reconfiguração e conduz à fragmentação da própria forma-sujeito. E a outra falha apontada por Indursky (2005, p. 9) diz respeito “[...] a instauração de uma nova posição-sujeito que traz para o interior da FD saberes que aí causam alvoroço e estranhamento [...]”. A autora acrescenta que é isto que ela denomina acontecimento enunciativo, ou seja, quando uma nova posição-sujeito é instaurada no interior de uma formação discursiva, causando tensão e estranhamento, sem provocar o rompimento.

Retomando as modalidades de identificação do sujeito propostas por Pêcheux (2009), há a segunda modalidade, a “*do mau sujeito*”, que questiona e instaura um distanciamento em relação aos saberes da forma-sujeito. Ou seja, o sujeito se contraidentifica, entretanto, não rompe com saberes da formação discursiva que o constitui. É um sujeito dividido, que traz para o interior da FD o discurso outro.

A terceira modalidade é a *desidentificação*, em que o sujeito discursivo rompe com os saberes da forma-sujeito que o domina e passa a identificar-se com outra formação discursiva. Esse rompimento não faz com que o sujeito se torne livre, pois ele se desidentifica para, logo em seguida, se identificar com outra FD.

A contraidentificação e a desidentificação podem ocorrer, de acordo com Indursky (2005), devido ao fato do ritual ser sujeito a falhas

[...] no meu entendimento, falha no ritual remete para uma falha na interpelação do sujeito, ou seja: é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los. Da mesma forma, é porque o ritual está sujeito a falhas que o sujeito do discurso pode desidentificar-se com a FD em que estava inscrito para identificar-se com outra FD (INDURSKY, 2005, p. 9).

Voltando para os sujeitos que fizeram parte do conflito do dia 29 de abril de 2015, constituem-se efeitos de sentidos de que os sujeitos policiais representam o discurso do “bom sujeito”, que se identifica com a forma-sujeito e reproduz os saberes da FD que o constitui e determina seu discurso. Ao cumprirem a ordem recebida, de reprimir os sujeitos professores/manifestantes, mesmo que talvez não quisessem agir daquela maneira, identificam-se com saberes da FD de funcionários do Estado, fazendo o que foi mandado pelo “patrão”.

Pela memória e pela história, a polícia deve/pode garantir a ordem e a segurança dos cidadãos. No entanto, no dia 29 de abril de 2015, o que se viu foi uma ação policial que garantiu a segurança de uma minoria e a ordem dentro do prédio da Assembleia, mas que, para isso, feriu a maioria, que estava do lado de fora, na praça Nossa Senhora da Salette, transformando o espaço público em um verdadeiro “campo de batalha”, segundo a definição da imprensa.

Já os sujeitos professores/manifestantes se inscrevem na segunda modalidade proposta por Pêcheux, que trata do discurso do “mau-sujeito”, que se contraidentifica com os saberes da FD que o constitui. Isso porque os professores são funcionários do Estado e não estavam de acordo com as decisões e projetos propostos pelo “patrão”. Sendo assim, trazem para a FD

que os constitui, o discurso outro, de resistência, representado pela APP-Sindicato, que enquanto sujeito porta-voz<sup>37</sup> dos trabalhadores da educação do Paraná, convoca-os a ir às ruas protestar, fazer greve para garantir direitos. Esse discurso outro irrompe na FD dos professores, funcionários públicos do Estado do Paraná, que não chegam a se desidentificar com essa FD, afinal, continuam sendo funcionários do Estado. Portanto, o movimento grevista de 2015, assim como o de 1988, pode ser considerado um acontecimento enunciativo.

Os textos-imagem 3 e 4, tomados como enunciados-imagem, permitem-nos dizer que o espaço e os sentidos da praça – como um lugar de práticas sociais em que os sujeitos podem ir para se divertir, namorar, conversar, levar as crianças para passear –, são ressignificados pela inscrição de enunciados-imagem que fazem ressoar um campo de batalha. Enunciados que significam em outros domínios, como a fumaça, as armas, as máscaras, os escudos, fazem parte do domínio de confrontos, guerras, batalhas, que se repetem nos textos-imagem da greve.

Nesse funcionamento, ressoam efeitos de sentido de uma verdadeira guerra, em que há, de um lado, a polícia defendendo a ordem e, de outro, os professores em busca de seus direitos. Os defensores da Pátria *versus* os inimigos. Afinal, historicamente, a função da polícia é garantir a segurança do povo. Então, os professores, que educam e transmitem conhecimento, são significados como manifestantes, bagunceiros que precisam ser controlados e contidos pela força policial. Essas considerações nos fizeram pensar no lugar que os sujeitos ocupam na formação social. Portanto, mobilizamos o conceito de lugar discursivo, proposto por Dorneles (2005), que desenvolve esse conceito em sua tese de doutorado.

Primeiramente, se faz necessário convocar o conceito de lugar social, que envolve as características que diferenciam os sujeitos na formação social. Há sujeitos que ocupam o lugar social de professores, de médicos, de sindicalistas. Conforme Dorneles (2005, p. 105), “o discurso, na sua circulação, constituiu lugares que são acolhidos na formação social e possibilitam determinar quem é quem e colocar cada um no seu lugar”. Pêcheux (2010, p. 81) afirma que são as formações imaginárias que funcionam nos processos discursivos “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

---

<sup>37</sup> De acordo com Pêcheux (1990, p. 17), “o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar”. Essa noção será devidamente explorada no terceiro capítulo dessa dissertação.

Pelo efeito da historicidade da profissão docente, destacam-se características que constituem o lugar social do professor, entre elas estão: instinto maternal, vocação, a designação “tia”, a profissão entendida como uma missão, trabalho apropriado para mulheres. Com o passar dos anos, outras características também passaram a constituir o lugar social do professor como trabalhador assalariado, sindicalizado, trabalhador da educação, militante, grevista. Portanto, o lugar social é possível por determinação da história e da formação social.

Em contrapartida, o lugar discursivo é constituído pelo interdiscurso, este

[...] com sua densidade, formata e dá configuração à matriz simbólica do lugar que é apontado ao sujeito como realidade. Carrega o conjunto de significantes que, no encontro com o sujeito, ganham corporeidade permitindo a entrada no lugar, a partir do reconhecimento que funda o trabalho de desestruturação/reestruturação, quando então, naquele lugar já instituído, o sujeito pode movimentar-se e constituir-se em posições-sujeito (DORNELES, 2005, p. 120).

Assim, o lugar discursivo não imobiliza o sujeito, mas permite que este ocupe posições-sujeito de acordo com a formação discursiva a que está filiado. Dorneles (2005) sinaliza que, por vezes, as noções de lugar discursivo e de posição-sujeito são confundidas e tomadas como se significassem da mesma maneira. Mas esses são conceitos distintos, conforme destaca a autora que, ao tecer considerações mostra, o funcionamento das duas noções. Dentre as diferenças, sublinhamos, amparados em Dorneles, o fato de o lugar discursivo comportar um conjunto de formações ideológicas, enquanto a posição-sujeito se relaciona com formações ideológicas específicas.

Apontamos, anteriormente, o lugar da polícia durante os movimentos grevistas, como a defensora da pátria e os professores como os inimigos dessa mesma pátria, e esse funcionamento decorre do lugar discursivo desses sujeitos. Há memórias, já-ditos, que delegam à polícia o dever de garantir o cumprimento das leis, punir criminosos, agir contra a violência, enfim, ações ligadas à defesa da ordem. Já os pré-construídos que funcionam em relação a sujeitos grevistas, independente da categoria, fazem retornar a desordem, a confusão, a negação do trabalho que gera menos lucros.

O lugar discursivo de sujeitos grevistas, quando ocupado por professores, coloca-os em posição-sujeito de militantes, de trabalhadores assalariados, rompendo com a posição-sujeito da tia/professora, que não faz greves, não luta por direitos, pois se fizer isso prejudica seus sobrinhos/alunos. O lugar discursivo dos policiais faz com que eles não sejam condenados pela formação social por suas ações violentas contra os professores. Ressoam, no eixo da formulação, memórias que normalizam essa prática, conforme destacamos mais

adiante, e os efeitos de sentidos que se constituem é de que grande culpa dos acontecimentos recaiu sobre o governo, que foi o mandante da repressão, não sobre os agentes.

É importante sinalizar que, no conflito do dia 29 de abril de 2015, os policiais não estavam a serviço do povo, da maioria, mas defendiam os interesses de uma minoria, reunida na Assembleia Legislativa do Paraná. No *site* da ALEP, há algumas “missões” que remetem à função desse órgão, dentre elas, destacamos a seguinte:

Representar – a vontade do Povo. A representação da vontade da população está unida no princípio de que ‘todo poder emana do povo e em seu nome é exercido’. Dessa maneira, o Legislativo funciona como uma caixa de ressonância da opinião pública. O deputado ‘fala’ em nome dos cidadãos. Daí a designação de ‘Parlamento’, dada ao órgão Legislativo.” (*Assembleia Legislativa do Estado do Paraná*, grifos do autor).

Essa missão da Assembleia sinaliza para alguns questionamentos: os professores paranaense não são o povo? O povo é contra os professores? Só o governo é o povo?<sup>38</sup> Afinal, no dia da votação, do conflito entre professores e policiais, ficou muito evidente a relação entre poder e força. Ao convocar um grande número de policiais, de início, para intimidar os professores, depois para reprimi-los, o governo mostrou de onde emana o poder.

Não podemos deixar de ressaltar a importância das condições de produção na determinação dos sentidos de um discurso, quando lemos “todo poder emana do povo e em seu nome é exercido” e remetemos aos acontecimentos ocorridos durante a greve de 2015. Entendemos que ou só o governo faz parte do povo ou a população toda (menos os professores manifestantes) estava contra os professores e foi conivente com a decisão de reprimi-los. Portanto, a missão da Assembleia adquire outro efeito de sentido quando remetida às condições de produção da greve, ou seja, a ideia é governar em nome do povo, mas sem a participação direta dele.

Nos textos-imagem, chama atenção o número significativo de policiais que isolavam o acesso ao prédio da Assembleia, ressoando o perigo que os professores representam, e a desigualdade de força. Após o acontecimento, o governador Beto Richa divulgou uma nota para esclarecer o ocorrido, afirmando que os policiais apenas se defenderam. Abaixo, segue um recorte da nota

---

<sup>38</sup> Indursky (2013, p. 141) problematiza os distintos sentidos de povo, considerando que “*povo* possui um espectro referencial muito amplo, resultando daí um grau de ambiguidade bastante elevado, que converte esse item lexical em um instrumento político muito eficaz. Por meio dele, mobilizam-se o apoio, a colaboração, a força de trabalho o sacrifício de um *outro* aparentemente genérico mas que, de fato, possui especificidade variada”. A Assembleia propõe que se produza um discurso em nome do povo e não um discurso do povo e considera o deputado como o sujeito autorizado a falar por ele.

[...] As reiteradas tentativas desses manifestantes de invadir o espaço do Parlamento Estadual culminaram com a ação de defesa das forças policiais, destacadas para cumprir a ordem judicial de proteção à Assembleia e ao seu livre exercício democrático.

O radicalismo e a irracionalidade de pessoas mascaradas e armadas com pedras, bombas de artifício, paus e barras de ferro, utilizados contra os policiais, são responsáveis diretos pelo confronto que se instalou na Praça Nossa Senhora de Salette. Lamentavelmente, policiais e manifestantes saíram feridos.[...]. (*Carta Capital*, 2015).

Aqui, o governo se exime totalmente da responsabilidade pelo confronto e ainda justifica a ação policial. A palavra “professor” não é usada, fala-se em “manifestantes”, em “pessoas mascaradas”, mas não em “professores”, para silenciar o que realmente aconteceu no dia 29 de abril de 2015. Orlandi, ao tratar da censura, afirma que “proíbem-se certas palavras para proibirem certos sentidos” (ORLANDI, 2007a, p. 76). A palavra professor é censurada e o governo do Estado buscou relacionar o acontecimento ocorrido no dia 29 de abril de 2015, com outras manifestações que ocorreram pelo Brasil.

Em relação aos protestos de rua, podemos dizer que, especialmente os que aconteceram no ano de 2013, em São Paulo, foram motivados por questões urbanas, mais precisamente pelo aumento da tarifa do transporte público. Fizeram parte das razões para os protestos a corrupção na política, a qualidade dos serviços públicos e os gastos com eventos esportivos.

Nessas manifestações, o termo “black bloc” começou a ganhar visibilidade para referir a um grupo de sujeitos que costumam ir às manifestações mascarados, vestindo roupas escuras, posicionando-se contrários à ideologia capitalista. Trata-se de sujeitos que atacam bancos, shoppings, grandes empresas, enfim, buscam destruir símbolos do capitalismo. Dessa forma, é inevitável o confronto com a polícia que aparece para contê-los e, devido a isso, acabam sendo relacionados com sujeitos desordeiros, que praticam ações de vandalismo.

Ao aproximar o protesto dos professores com o grupo dos “black blocs” outros sentidos são instaurados e constrói-se uma justificativa para a repressão policial, como se ela não tivesse iniciado com objetivo de conter os sujeitos professores, mas os sujeitos “mascarados” e o governo ocupa o lugar de vítima desse grupo que costuma desorganizar o espaço urbano. A prioridade é dada a uma possível minoria presente na Praça Nossa Senhora da Salette, apagando a maioria dos sujeitos professores. Quando falamos em “black blocs” e nos professores que ocupam as ruas para se manifestar, estamos tratando do real da cidade, pois tanto um quanto o outro imprimem marcas discursivas no espaço urbano.

Os textos-imagem 3 e 4 significam parte do acontecimento do dia 29 de abril de 2015, designado, tanto por parte da imprensa quanto pela APP-Sindicato, de maneira diferente. Isso

nos encaminha para a questão do sentido das palavras e dos domínios que elas convocam. Pêcheux (2009, p. 146) fala no “*caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados” (grifos do autor), que mascara o motivo da escolha do sujeito ao usar uma palavra e não outra.

As duas palavras que mais se repetiram no discurso sobre o acontecimento do dia 29, foram: “confronto” e “massacre”, passando a funcionar como designação ou nomeação de fatos, o que não é indiferente ao sentido. O acontecimento do dia 29 de abril enunciado enquanto “confronto” irrompeu no discurso de grande parte da imprensa e também do governo do Estado. Já a designação “massacre” significou em enunciados proferidos pela APP-Sindicato e por parte da imprensa de esquerda.

Ao mobilizar e fazer funcionar a designação/nomeação “massacre”, memórias relacionadas à destruição, à morte e à crueldade retornam, instaurando efeitos de sentidos de que só os sujeitos professores foram vítimas da repressão e sofreram as consequências da ação policial, e que essa foi uma repressão gratuita, como se eles não fizessem parte do acontecimento. Já quando se fala em “confronto” o efeito de sentido que ressoa é de uma situação em que há, necessariamente, a ação de duas ou mais partes, sinalizando que os policiais e os professores foram agentes do acontecimento, contrapondo-se uns aos outros, apesar de inscreverem-se na mesma FD, ocupando diferentes posições sujeito.

Devemos ressaltar que, nesse caso, a escolha entre utilizar uma ou outra palavra não é da ordem do inconsciente, pois o sujeito, ao selecionar as palavras que irão compor o seu discurso, faz escolhas para garantir que ele produza o efeito de sentido desejado. Isso ressoa o esquecimento número 2, da ordem da enunciação, proposto por Pêcheux (2009), em que o sujeito, ao enunciar, acredita que o que diz só pode ser dito daquela maneira, mas o certo é que o dizer sempre pode ser outro, por meio das redes parafrásticas. Entretanto, o sujeito tem a ilusão do controle desses efeitos de sentidos, pois “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 1999, p. 32).

As análises dos textos-imagem nos permitem dizer que e os efeitos de sentido da greve de 1988 estavam arraigados na formação social, constituindo memórias que ressoam, produzindo efeitos de sentidos em 2015. Esses dois acontecimentos se tornaram memória alicerçada no ‘ver’ e não no ‘dizer’, sinalizando para o funcionamento da imagem como enunciado-imagem, espaço interdiscursivo. A memória que ressoa no eixo da circulação faz retornar discursos do período ditatorial, da luta da classe docente pelos seus direitos.

Os cavalos usados na greve de 1988 para dispersar os manifestantes retornam enquanto memória que instaura o efeito de sentido do abuso de poder dos governantes

paranaenses. Em 2015, não tivemos cavalos, mas um número exagerado de policiais e cães. Isto é, a desigualdade de forças foi característica de ambos os movimentos. Fisicamente, diante de um policial, de cavalos e de cachorros treinados, o sujeito professor é pequeno, mas seus ideais de luta são fortes.

Uma distância temporal de 27 anos separa os dois acontecimentos que são bastante semelhantes. Nas duas greves, o espaço da praça se torna um campo de batalha, lugar do conflito entre policiais e professores. A força policial, mais uma vez, está defendendo os interesses do Estado e reflete uma forma de materialização do poder. Nos dois movimentos, ela instaurou efeitos de evidências pelo trabalho da ideologia de que o governo tem o poder e, por isso, pode/deve mandar os policiais reprimirem os professores, mesmo eles – os policiais – pertencerem à mesma formação discursiva.

Trata-se das contradições, que Zandwais (2008) sustenta resultar de distintas posições-sujeito dentro de uma mesma FD. Entretanto, os professores, que voltaram às ruas para manifestar-se após o conflito do dia 29, não culpam os policiais pelas agressões, mas sim o governo do Estado, os deputados que participaram da votação, o secretário de segurança pública e o governador Beto Richa. O fato de os professores compreenderem que os policiais pertencem à mesma FD que eles e não os responsabilizarem pelos ataques mostra que há uma identificação entre professores e policiais, afinal ambos fazem parte da mesma categoria de funcionários públicos.

Em ambos os movimentos, podemos dizer que o Estado buscou silenciar os professores e com o auxílio da força policial, exerceu um ato de dominação sobre os sujeitos professores, buscando dispersá-los, evitando manifestações. De acordo com Orlandi (2007, p. 154) “o silêncio é a condição de possibilidade de o dizer vir a ser outro”.

Essa possibilidade do dizer tornar-se outro é o tema do próximo capítulo dessa dissertação, no qual analisamos o discurso outro que irrompeu no movimento grevista de 2015. Após a repressão do dia 29 de abril, os sujeitos professores voltaram ainda mais dispostos a manifestar-se, rememorando/comemorando o acontecimento do dia 29. O discurso da greve por garantia de direitos deslizou e passou a produzir efeitos de sentido que denunciavam as agressões sofridas pelos sujeitos professores manifestante



## TERCEIRO CAPÍTULO

[...] ‘A língua sempre vai onde o dente dói’, diz Lênin para expressar que o retorno incessante a uma questão que incomoda indica que “há alguma coisa por trás”, confirmando a não-resolução da questão. (PÊCHEUX, 2009, p. 77, grifos do autor).

### O DISCURSO DE E SOBRE NO ACONTECIMENTO DA GREVE DE 2015

Nesse terceiro capítulo, seguimos com o movimento analítico, iniciado anteriormente, e continuamos a entremear teoria e análises. Os textos-imagem, que compõem essa seção foram recortados das manifestações que ocorreram após o conflito do dia 29 de abril de 2015, durante o movimento grevista, e a partir deles, será possível mostrar o gesto de interpretação dos professores em relação à repressão que sofreram durante a greve, lembrando que, de acordo com Orlandi (2007, p. 18, grifos da autora), “a interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”, sinalizamos que fazem parte dos dispositivos analíticos o funcionamento da memória recortando discurso *de* e discurso *sobre* com vistas a mostrar como se constituem determinados efeitos de sentidos e não outros. Aqui, damos destaque à metáfora e à metonímia.

Os objetivos desse terceiro capítulo são: analisar os processos discursivos pelos quais os sujeitos-professores, liderados pelo sindicato como o sujeito porta-voz que fala em nome de, buscam fazer lembrar/não esquecer; dar visibilidade a discursos e memórias pelos quais ressoam a luta/luto, destacando o funcionamento discursivo de “morte”, que nem sempre significa morte física. A questão que buscamos responder, neste capítulo, é: Que memórias e discursos sustentam a visibilidade dada ao luto, à morte e à covardia no movimento grevista dos professores paranaenses em 2015?

### 3.1 Discursos pós 29 de abril 2015: memórias e discursos em rede

Como já sinalizamos anteriormente, após a repressão sofrida no dia 29 de abril de 2015, os sujeitos professores permaneceram em greve e voltaram às ruas dispostos a denunciar a maneira violenta com que foram tratados pelo governo do Estado. Nos textos-imagens que serão analisados, nesse capítulo, buscamos mostrar o funcionamento da memória no discurso produzido após o conflito do dia 29 de abril de 2015, que sinaliza para discursos em rede, constituídos pelo desejo dos sujeitos professores manifestantes em rememorar/comemorar<sup>39</sup> o acontecimento do dia 29.

De acordo com Venturini (2009, p. 73), “a rememoração ocorre na dimensão não linear do dizer e ocupa o espaço do já-dito e do significado antes, em outro lugar, cujo retorno ocorre pela repetição, que, de um lado, estabiliza os sentidos e, de outro, instaura o novo” lembrando que o discurso de rememoração é tomado como discurso *de*. Já o discurso *sobre* (comemoração) “traz para o intradiscorso outros enunciados, que atuam como seus fundadores” (VENTURINI, 2009, p. 79).

É por meio do discurso que os sujeitos professores tornam visível a maneira como interpretaram a repressão sofrida e também como gostariam que a formação social interpretasse os fatos ocorridos. Para Venturini (2009, p. 50), “as ações que ‘fazem crer’ tornam visível o objeto de comemoração para a formação social e direcionam o sentido pelo que apagam e pelo que deixam visível”. O objeto de comemoração dos sujeitos manifestantes é o acontecimento do dia 29 de abril de 2015 e o que eles buscam deixar visível, a partir de enunciados-imagem, são discursos que produzem efeitos de sentido de luto, morte, violência e covardia.

Venturini (2009) explica que a rememoração pode funcionar de duas maneiras: enquanto interdiscurso e como discurso fundante. “No primeiro funcionamento, a rememoração realiza-se como memória e materializa-se no discurso como efeito do discurso transversal” (VENTURINI, 2009, p. 74). Já o segundo funcionamento é tomado como discurso *de* e “realiza-se a partir do discurso fundante, por intermédio do qual o dizer sustenta-se na materialidade e constitui no intradiscorso efeitos de verdade e de autoridade” (VENTURINI, 2009, p. 75).

---

<sup>39</sup> Venturini (2009, p. 27) propõe que as noções de rememoração e comemoração sejam grafadas com uma barra, por considerar que elas funcionam juntas e sublinha que “o que é hoje comemoração pode vir a ser rememoração”. O funcionamento conjunto dessas noções deve-se, também, à construção da textualidade, pois o interdiscurso irrompe no intradiscorso, impossibilitando a separação entre memória e atualidade.

No movimento grevista de 2015, podemos pensar em discursos *de* que sustentam o discurso *sobre*. A rememoração como discurso *de* significa por discursos que circularam antes em outros lugares, como pré-construídos, conforme tratado por Henry e Pêcheux (2009) e como memória – interdiscurso. Trata-se de discursos que legitimam e autorizam o discurso da atualidade, como discurso *sobre*. A história do sindicalismo e do magistério, que apresentamos no primeiro capítulo dessa dissertação, são um discurso *de*, porque ressoam como memória, assim como a greve de 1988 também é um discurso *de*, pois volta a significar e sustentar os efeitos de sentido do movimento de 2015, evidenciando a falta de respeito aos professores no Estado do Paraná.

Voltaremos a falar do discurso de rememoração/comemoração nas análises dos textos-imagem que compõem esse capítulo, além de trabalharmos com o processo metafórico, pelo qual os sentidos deslizam, instaurando o novo.

Na sequência, apresentamos as análises de textos-imagem, que trazem para o eixo da circulação o discurso do luto, da morte e da violência, por meio de enunciados-imagem:

#### Texto-Imagem 5



Fonte: *site uol educação*<sup>40</sup>. Texto-imagem, que tem origem na fotografia de Lucas Gabriel Marins/UOL. 1 de maio de 2015.

O discurso em funcionamento na faixa que está no primeiro plano do texto-imagem, carregada pelos sujeitos professores manifestantes, convoca memórias que relacionam o movimento grevista a efeitos de sentido do luto e da opressão sofrida pelos professores. Os profissionais da educação estavam em estado de luto devido ao acontecimento do dia 29 de

<sup>40</sup> Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/02/25/em-greve-professores-da-rede-estadual-protestam-no-parana.htm#fotoNav=64>. Acesso em: 05-07-2016.

abril de 2015. Na formação social, os sujeitos costumam ficar de luto pela morte de alguém, ou seja, o luto é um sentimento dos sujeitos que envolve sofrimento.

A maneira violenta com que os professores foram reprimidos, com aproximadamente 200 pessoas feridas, fez ressoar o discurso do luto, que se inscreveu no discurso dos sujeitos professores manifestantes. Eles protestavam em nome da educação, afinal são seus representantes e consideraram que, no dia 29 de abril, ocorreu a morte simbólica da educação durante a repressão que deixou os corpos e a memória dos sujeitos professores paranaenses marcados. O estado de luto se justifica pelo sofrimento de ver a maneira pela qual o governo trata a educação e os educadores.

No texto-imagem, há vários sujeitos vestidos de preto, a faixa que está no primeiro plano tem o fundo preto, os manifestantes carregam cruzeiros, esses são enunciados-imagem do imaginário<sup>41</sup> do luto e da morte. Para Venturini (2009, p. 122), “o *imaginário* relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação” (grifos da autora). Os enunciados-imagem passam a funcionar no discurso da greve dos professores, evidenciando efeitos de sentido relacionados à morte simbólica da educação, que circularam durante o movimento grevista. Pelo trabalho da memória, o discurso do luto ressoou no discurso da luta.

Destacamos também o enunciado presente no texto-imagem: “resistência à opressão”, que evidencia um discurso de rememoração, tomado como interdiscurso. Nesse funcionamento, “a rememoração realiza-se como memória e materializa-se no discurso como efeito do discurso transversal” (VENTURINI, 2009, p. 74). Há o atravessamento do discurso da pedagogia e do período ditatorial (1964-1985). De acordo com Pêcheux (2009, p. 154),

[...] o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita. (grifos do autor)

O discurso da pedagogia atravessa o discurso da luta dos professores e o que ressoa no intradiscurso, retornando como memória, é a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, que

---

<sup>41</sup> Conforme Venturini (2009), junto com o imaginário que permite a representação, funcionam o real e o simbólico. Esses “[...] são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. O *real* define-se como ‘aquela parte dos sujeitos que escapa à análise e constitui os limites da experiência do ser humano’; impossível de ser simbolizada, de ser transformada em discurso, é a base da estrutura do sujeito. Por sua vez, o *simbólico* entra em relação com o real e é, na experiência psicanalítica e discursiva, responsável pelas transformações do sujeito e do discurso (VENTURINI, 2009, p. 122, grifos da autora).

trata da relação entre opressor *versus* oprimido e da necessidade de superar as diferenças existentes. Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, publicado pela primeira vez no ano de 1967, propõe um modelo de educação dialógica e reflexiva que desafie os educandos a problematizar e buscar respostas.

O domínio do pedagógico ressoa em relação ao sujeito-professor pelo imaginário que circula em torno dele, como aquele que ensina e que dá o exemplo. Assim, o professor lutando por direitos e contra a opressão, evidencia que não se pode calar ou deixar-se oprimir pelo Estado. Pela luta, ressoa a coragem de sair de uma zona de conforto, abandonando, de certa forma, o lugar privilegiado da “professora-tia”. No conflito do dia 29 de abril, os professores sentiram-se oprimidos pelo governo do Estado e, assim como acontecia com os sujeitos que não estavam de acordo com as restrições do período ditatorial e que se opunham ao governo, eram duramente reprimidos. Os efeitos de sentido desse período retornam, assim como retornaram no movimento grevista de 1988.

O discurso posto em circulação, através da faixa carregada pelos sujeitos professores, evidencia a ideologia que os afeta e interpela. Os indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia:

[...] pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...], que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 150, grifos do autor).

Os sujeitos professores manifestantes se identificam com a formação discursiva do discurso pedagógico e se significam no movimento grevista como sujeitos oprimidos, mas que resistem a essa condição e vão às ruas lembrar/rememorar/comemorar o acontecimento do dia 29 e as demais lutas sociais, que como um discurso *de*, retornam e sustentam a atualidade da luta e do luto.

Consideramos importante destacar que, no início da greve, circulou um enunciado que fez parte do discurso dos professores manifestantes: “*Eu tô na luta*”. Esse enunciado significou estampado em faixas, camisetas, adesivos de carro. Após o conflito do dia 29 de abril, o enunciado foi deslocado e os sentidos deslizaram, instaurando-se um novo enunciado: “*Eu tô no luto*”. A palavra “luta” é muito utilizada no campo do sindicalismo e seus efeitos de sentido relacionam-se ao discurso de resistência dos sindicalistas – sujeitos que fazem da

militância uma razão de vida. Luta-se para alcançar um objetivo e resistir aos abusos da classe dominante.

Abaixo, apresentamos os slogans usados pelos professores manifestantes.



42

O primeiro enunciado: “Eu tô na luta” constitui efeitos a partir dos sujeitos professores e a resistência ao governo Richa diante da perda de direitos. Pelo conflito do dia 29 de abril, o enunciado “Eu tô na luta” deslizou, sendo ressignificado para “Eu tô no luto”. Para Pêcheux (2008),

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

Os efeitos de sentido deslizam e se equivocam pela apropriação do discurso do luto e do imaginário que existe em torno desse discurso. A deriva ocorre porque as condições de produção se modificaram e interferiram no gesto de interpretação, permitindo, pelo deslize, que os sentidos se atualizem. De acordo com Orlandi (2007, p. 80), “[...] não há sentido sem essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação”. O discurso do luto se sobrepõe ao discurso do sindicalismo. Silencia-se a luta por direitos e melhores salários, para manifestar o sentimento dos sujeitos professores em relação à repressão sofrida no dia 29 de abril de 2015.

A APP-Sindicato, ao recortar domínios do saber na construção dessa materialidade, realiza um gesto de interpretação em relação ao acontecimento, afinal foi ela quem colocou em circulação esses enunciados. Consideramos que a APP-Sindicato exerce a função de sujeito porta-voz dos trabalhadores da educação do Paraná. A noção de sujeito porta-voz

<sup>42</sup> Imagens do site da APP-Sindicato. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/a-greve-continua-assembleia-estadual-sera-na-terca-feira-05/>. Acesso em: 15 jul. 2016

originou-se em Conein (1980) e foi retomada por Pêcheux (1982/1990). Ambos tratavam desse conceito como próprio do discurso político.

O porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um 'nós' em formação e também em contato imediato com o adversário exterior (PÊCHEUX, 1990, p. 17, grifos do autor).

A APP-Sindicato representa os trabalhadores da educação paranaense, e quando vemos enunciados produzidos por ela circulando durante a greve, através dos sujeitos professores manifestantes, constatamos que eles se identificam com a formação discursiva da APP-Sindicato. Para Venturini (2012, p. 295), quando a posição de porta-voz é assumida, o que se espera do sujeito é que ele fale em nome *de* e que faça parte da mesma formação discursiva do sujeito em nome do qual fala.

Entendemos que nem todos os sujeitos professores se identificam com o discurso da APP-Sindicato, pois alguns estão afetados pela ideologia meritocrática, abordada no primeiro capítulo dessa dissertação. Os sujeitos interpelados por essa ideologia consideram que, como as organizações sindicais se originaram com os trabalhadores manuais, elas não podem se aproximar do trabalho intelectual.

Também há sujeitos que preferem posicionar-se contra as propostas do sindicato, por consideram que este se opõe ao governo, pregando a ideologia da esquerda política, além de considerarem os sujeitos grevistas como preguiçosos que não gostam de trabalhar. Ainda existem aqueles sujeitos que aproximam os sindicatos ao Partido dos Trabalhadores (PT), e como não comungam das ideias desse Partido, se posicionam contra as organizações sindicais.

Pela análise do texto-imagem 5, o dia 29 de abril foi rememorado/comemorado a partir de enunciados-imagem: a cor preta que predomina na faixa e nas roupas dos sujeitos manifestantes, as cruzes, as manchas com tinta vermelha para representar o sangue são enunciados que trazem para o intradiscursos os efeitos de sentido do luto e da morte. O dia 29 também foi rememorado/comemorado pelo enunciado “resistência à opressão”, que faz ressoar Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, além dos efeitos de sentido do período ditatorial.

Dando continuidade ao movimento analítico, apresentamos mais textos-imagem que evidenciam uma recorrência de enunciados-imagem, que fazem parte do imaginário do luto e

da morte. Trata-se, a partir de Orlandi (1999), de um processo de transferência, de espaços de memórias que mobilizam e fazem trabalhar distintos domínios, conforme Pêcheux (2008).

#### Texto-Imagem 6



Fonte: *site uol educação*<sup>43</sup>. Texto-imagem, que tem origem na fotografia de Fabiana Maranhão/UOL. 1 de maio de 2015

No texto-imagem acima, o espelho d' água localizado em frente ao palácio do governo está vermelho, pois os sujeitos manifestantes colocaram tinta na água. A cor vermelha tomada enquanto enunciado-imagem faz retornar memórias que podem ser relacionadas ao imaginário da morte, ressoando sangue derramado, pois muito professores ficaram feridos durante a repressão do dia 29. Conforme Orlandi (1999, p. 29), “a cor vermelha está ligada historicamente a posições revolucionárias transformadoras” e assim, pelo vermelho, também ressoa o Partido dos Trabalhadores (PT) que desde sua fundação esteve ligado aos movimentos sindicais.

Destacamos, também, nesse texto-imagem, as bandeiras vermelhas que ressoam a resistência, o PT, a CUT, o rompimento com a ideologia meritocrática e com a memória do magistério exercido por vocação, tomado como um sacerdócio. Há bandeiras brancas, que sinalizam um enunciado que circula nas redes sociais que é “jamais serei vermelho”, fazendo retornar o Partido dos Trabalhadores e a rejeição a tudo que ele representa. Há, também, a bandeira do Brasil, pela qual retornam os diversos movimentos de rua, que já aconteceram no Brasil e que se diziam apartidários.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/02/25/em-greve-professores-da-rede-estadual-protestam-no-parana.htm#fotoNav=61>. Acesso em: 05 jul. 2016.



## Texto-Imagem 7



Fonte: *site uol educação*<sup>44</sup>. Texto-imagem, que tem origem na fotografia de Fabiana Maranhão/UOL. 1 de maio de 2015.

Esse texto-imagem mostra como os sujeitos professores modificaram, mais uma vez, o espaço da praça. O que se vê é o enterro simbólico dos deputados que votaram a favor do projeto de lei que alterou a previdência dos servidores. A praça, então, passa a significar como um cemitério, desorganizando a ordem da cidade. Falamos anteriormente que, no dia 29 de abril, o espaço da Praça Nossa Senhora da Salette se tornou um campo de batalha, pela inscrição de enunciados-imagem (fumaça, gases, animais, balas de borracha, armas, policiais) que fizeram retornar efeitos de sentidos relacionados a guerras e conflitos. Após essa data, quando os sujeitos manifestantes foram às ruas denunciar o acontecimento do dia 29, eles inscreveram sentidos relacionados ao luto e à morte no espaço da praça.

No texto-imagem 7, o enunciado-imagem deslocado do imaginário da morte é a cruz, que além de fazer retornar efeitos de sentidos relacionados à morte, faz ressoar a morte de Jesus Cristo, crucificado no meio de dois ladrões. No texto-imagem há inúmeras cruzeiras enfileiradas, nas quais estão coladas as fotos dos deputados que votaram contra os interesses dos sujeitos professores, além de fotos dos sujeitos que ficaram machucados durante a repressão do dia 29.

<sup>44</sup> Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/02/25/em-greve-professores-da-rede-estadual-protestam-no-parana.htm#fotoNav=63>. Acesso em: 05 jul. 2016.

## Texto-Imagem 8



Fonte: *site uol educação*<sup>45</sup>. Texto-imagem, que tem origem na fotografia de Lucas Gabriel Marins/UOL. 5 de maio de 2015

O texto-imagem acima mostra as grades da ALEP cobertas por flores e fotos dos deputados que votaram contra os servidores. Dessa maneira, o enunciado-imagem deslocado do imaginário do luto e da morte são as flores. Na formação social, é costume entre os sujeitos oferecer flores aos mortos. No caso desse texto-imagem, as flores são para os sujeitos deputados que votaram contra os interesses da classe dos professores. Sendo assim, o efeito de sentido que se sobressai é de que esses sujeitos deputados estão mortos, ou seja, em futuras eleições não poderão contar com o voto dos sujeitos professores.

O que buscamos evidenciar com os textos-imagem 6, 7 e 8 é como se deu a construção do discurso do luto e da morte simbólica da educação, relacionado à greve dos professores. Esse discurso passou a fazer parte da cidade de Curitiba, modificando sentidos no espaço urbano. Salientamos que a morte à qual nos referimos é a morte simbólica da educação, que irrompe no discurso dos sujeitos professores devido ao tratamento violento que eles receberam no dia 29 de abril de 2015. Os sujeitos professores são representantes da educação, pois têm como função transmitir conhecimento, educar. Portanto, quando esses sujeitos são feridos, a educação também é.

Podemos afirmar que é pelo discurso do luto e da morte que os sujeitos manifestantes rememoram/comemoram o acontecimento do dia 29 de abril. Venturini (2009, p. 33) afirma que “a rememoração/comemoração não se materializa no eixo da formulação somente por enunciados verbais, mas também por imagens e gestos que constituem os rituais comemorativos, materializando-se por enunciados-imagem”.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/02/25/em-greve-professores-da-rede-estadual-protestam-no-parana.htm#fotoNav=71>. Acesso em: 05 jul. 2016.

Os enunciados-imagem que significam em outros domínios e que passam a significar no movimento grevista são as cruzes, as flores, o enterro simbólico dos deputados, a água vermelha, que fazem parte do imaginário do luto e da morte. Esses enunciados-imagem foram utilizados para sustentar e legitimar o discurso dos sujeitos manifestantes e eles sustentam um discurso *sobre* (comemoração), que atualiza sentidos.

O discurso que ressoa pelos textos-imagem faz com que coloquemos em suspenso os efeitos de sentido constituídos para que o dia 29 de abril de 2015 seja, então, rememorado/comemorado como um dia de luto e luta para educação paranaense. Isso só é possível pelo trabalho da memória. Conforme Venturini

[...] o discurso *de* é da ordem do mais inconsciente, porque não há como controlar os espaços de memória que ela trabalha e que convoca. Ela estabiliza o dizer, que, ao se linearizar no fio do discurso como discurso *sobre*, ancora-se numa memória anterior; então, as repetições instauram a polissemia, o novo, o diferente no mesmo (VENTURINI, 2009, p. 234, grifos do autor).

O discurso do luto e da morte é estabilizado no dizer pela repetição de enunciados-imagem, que são linearizados no fio do discurso sobre a greve e instauram a polissemia. Conforme Orlandi (2003, p. 137), “a polissemia desloca o ‘mesmo’ e aponta para a ruptura para a criatividade [...]” (grifos da autora). O que sinaliza o novo no discurso da greve são os efeitos de sentido do discurso do luto e da morte, produzido pelos sujeitos manifestantes.

Retomando a história do sindicalismo docente, fica evidente que os efeitos de sentido do luto e da morte ressoando em um movimento grevista de professores instauram o novo, porque as ações que eram tidas como corretas em uma greve de professores estavam relacionadas com a ordem, em que os sujeitos manifestantes não expunham com tanta clareza o descontentamento em relação às decisões tomadas pelo governo do Estado.

O texto-imagem analisado na sequência evidencia justamente o descontentamento dos sujeitos professores manifestantes, que consideram o governador do Estado do Paraná, Beto Richa, como o sujeito culpado pelos acontecimentos do dia 29 de abril de 2015.

## Texto-Imagem 9



Fonte: *site uol educação*<sup>46</sup>. Texto-imagem, que tem origem na fotografia de Lucas Gabriel Marins/UOL. 5 de maio de 2015.

Nesse texto-imagem, o discurso do luto e da morte volta a circular através de enunciados-imagem, que são: as flores, as manchas vermelhas lembrando sangue, a palavra “ditadura” escrita em vermelho, que fazem retornar esse discurso. Mas o que queremos enfatizar é um discurso que circulou no movimento grevista de 2015, que coloca a culpa da repressão do dia 29 de abril no governador do Estado do Paraná, Beto Richa.

De acordo com Lenin (1979, p. 45), “durante cada greve cresce e desenvolve-se nos operários a consciência de que o governo é seu inimigo e de que a classe operária deve preparar-se para lutar contra ele pelos direitos do povo”. Essa citação aproxima o discurso do sindicalismo operário ao discurso da classe dos trabalhadores da educação, visto que os sujeitos professores manifestantes não se revoltaram contra a polícia, mas contra o governo, especificamente, contra o governador. Isso talvez se explique pelo fato de que ambos, professores e policiais, fazem parte da mesma FD, de funcionários do Estado, apesar de no movimento grevista, ocuparem posições sujeito distintas.

Na lápide da ALEP estão colados dois cartazes relacionados ao governador do Estado do Paraná. Tomamos esses cartazes como textos-imagem, um deles trata do partido a que o governador paranaense é filiado, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), e no cartaz se lê o seguinte enunciado “MODO PSDB DE GOVERNAR:” e embaixo desse enunciado, fotos do dia 29 de abril de 2015. Disso ressoam efeitos de sentido que colocam os

<sup>46</sup> Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/02/25/em-greve-professores-da-rede-estadual-protestam-no-parana.htm#fotoNav=72>. Acesso em: 05 jul. 2016.

sujeitos manifestantes em posição contrária ao governo, ressoando que a maneira violenta de governar é característica do PSDB.

Esse discurso encontra sustentação, pois no Estado de São Paulo, governado por Geraldo Alckmin, também filiado ao PSDB, os professores têm uma relação conflituosa com o governo e também já sofreram repressões violentas durante manifestações da categoria por melhores salários e melhores condições de trabalho. Além do mais, retorna nesse enunciado, a memória de que o ex-governador do Estado do Paraná, Álvaro Dias (1987-1991), foi, no ano de 2011, líder do PSDB no Senado. Como foi Álvaro Dias o mandante da repressão aos professores no ano de 1988, os efeitos de sentido desse movimento voltam a circular.

O outro texto-imagem tem em seu centro o enunciado-imagem em que o governador do Estado, Beto Richa, está representado como Adolf Hitler. É válido destacar que, durante o movimento grevista de 2015, a imagem do governador do Estado do Paraná, Beto Richa representado como Hitler, além de ter circulado nas manifestações de rua, ganhou grande visibilidade nas redes sociais, assim como a designação “Beto Hitler”.

Hitler ressoa, nessa materialidade e no discurso que se constitui a partir dela, pelo bigode, característica marcante do ditador nazista. Esse enunciado permite que, pelo trabalho da memória, retornem discursos em torno de Hitler que aproximam a atuação de Hitler e Richa, como sendo dois ditadores que vão além do que é permitido a um homem de Estado.

O bigode funciona como uma metonímia, ou seja, uma parte pelo todo. É como se Hitler, juntamente com suas ideias nazistas, sua crueldade e abuso de poder, estivesse presente no texto-imagem, é uma ausência na presença. A partir dessa metonímia, há, então, uma metáfora, que leva a efeitos metafóricos compreendidos por Pêcheux (2010) como

[...] o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos ‘naturais’, por oposição aos códigos e às ‘línguas artificiais’, em que o sentido é fixado em relação a uma metalíngua ‘natural’ [...]. (PÊCHEUX, 2010a, p. 96, grifos do autor)

Orlandi (1999, p. 44) define a metáfora “como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de discurso, ela significa basicamente ‘transferência’, estabelecendo o modo como as palavras significam”. As características de Hitler são transferidas, a partir da metonímia do bigode, para o governador do Estado do Paraná, fazendo circular efeitos de sentidos negativos em relação ao governador. Falamos em sentidos negativos, pois amparamo-nos na história,

mas principalmente na historicidade que rodeia a figura de Adolf Hitler, lembrado pelas suas atitudes violentas e por ser antissemita.

O discurso em torno de Hitler funciona como um discurso *de* (rememoração) que sustenta o discurso da atualidade discurso *sobre* (comemoração). Agora, com a atualização dos sentidos em circulação, há o efeito de sentido que toma o governador do estado Paraná, Beto Richa, como um ditador cruel, e sentidos sobre Hitler, que estavam estabilizados, voltam a circular e produzir efeitos no ano de 2015.

Retomando todos os textos-imagem analisados até aqui, nesse terceiro capítulo, gostaríamos de destacar uma característica comum que observamos neles, e que diz respeito a regularidades, que instauram o efeito de repetibilidade nesses textos-imagem. Indursky (2011), em seu texto “A memória na cena do discurso”, trabalha com a questão da repetibilidade e afirma que

[...] se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados (INDURSKY, 2011, p. 71).

Nos textos-imagem mencionados acima, a repetibilidade é instaurada por pré-construídos que fazem parte do imaginário do luto e da morte. O pré-construído é um elemento do interdiscurso que, segundo Pêcheux (2009, p. 151), “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade [...]” (grifos do autor). Venturini (2009) destaca que há dois processos que materializam no discurso o pré-construído:

[...] o encadeamento sintático e a articulação: o primeiro pode ser definido como o processo de nominalização por encaixamento de ‘algo que fala antes’ e irrompe no intradiscurso sob a forma de explicativas incisivas e outros processos sintáticos; o segundo processo de articulação ou de sustentação ocorre sob duas formas, como discurso transversal ou como articulação. (VENTURINI, 2009, p. 113, grifos da autora).

Pensando nos textos-imagem 5, 6, 7, 8 e 9, o pré-construído funciona sob a forma do discurso transversal, pois saberes que não estavam linearizados no discurso da greve dos professores paranaenses atravessam o fio do discurso e são nele inscritos. Esses pré-construídos se repetem nos textos-imagem a partir de enunciados-imagem: as flores, as cruzes, o preto, o vermelho. Indursky (2011, p. 77) destaca que

[...] se, por um lado, a repetição é responsável pela cristalização de sentidos, por outro, também é a repetição que responde por sua movimentação/alteração. Ou seja, os sentidos se movem ao serem produzidos a partir de outra posição-sujeito ou de outra matriz de sentido.

O discurso do luto e da morte costuma ser produzido por sujeitos que perdem um familiar ou um ente querido, mas, no caso da greve de 2015, ele foi produzido por sujeitos professores que ocupavam a posição sujeito de professores manifestantes/militantes que foram reprimidos. Isso fez ressoar o efeito de sentido da morte simbólica da educação devido à atitude violenta do governo contra os professores.

Dando sequência, apresentamos a análise do último texto-imagem que compõe o *corpus* dessa dissertação e que traz para o eixo da circulação uma característica abordada na história da profissão docente, que é a feminização do magistério, além de também colocar a culpa do conflito do dia 29, especificamente, no governador do Estado do Paraná.

#### Texto-Imagem 10



Fonte: *site* da APP-Sindicato<sup>47</sup>. Texto-imagem, que tem origem na fotografia de Joka Madruga.

Esse texto-imagem funciona e significa como o desejo de fazer lembrar/não esquecer o discurso de sujeitos professoras/manifestantes sobre o acontecimento do dia 29 de abril de 2015. De início, não podemos deixar de ressaltar a feminização do magistério, que já tratamos na parte histórica dessa dissertação e que retorna a partir desse texto-imagem. Nele, há oito mulheres e apenas um homem. Dissemos anteriormente que, no início, educar era tarefa

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/101339072@N03/17205675570/in/album-72157652390778042/>. Acesso em 05 jul. 2016.

masculina e que, posteriormente, tornou-se uma ocupação de mulheres. Pois na formação social da época, acreditava-se que o destino das mulheres estava relacionado com a maternidade, por isso elas teriam mais “jeito” para trabalhar com crianças.

Há dois enunciados no texto-imagem, e primeiro vamos tratar do que está no cartaz com fundo branco, em que se lê: “Beto Richa Criminoso e Covarde Bate em **Professora**”. O discurso que é colocado em circulação pelo enunciado, destaca a palavra “professora”, com o objetivo de chamar atenção para o fato de que, no dia 29 de abril de 2015, mulheres foram agredidas pela polícia, e isso faz do governador do estado, Beto Richa, que autorizou a ação, um sujeito “criminoso” e “covarde”.

Esse discurso passa a circular pelas mãos do sujeito-professora e que, de acordo com a teoria a que este trabalho está filiado, o sujeito não é empírico, mas discursivo. Não é a fonte única do sentido e nem o lugar de origem do dizer, pois para se constituir, ele está submetido à língua e à história e em relação com o outro (interlocutor) e o Outro (inconsciente).

Para Pêcheux (2009), a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este é constituído pelo inconsciente. “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 150). Quando o sujeito se identifica com uma formação discursiva, ele assume então uma forma-sujeito, sendo assim, o sujeito se reveste dos saberes do sujeito universal, do interdiscurso, que quando são retomados determinam os sujeitos e os sentidos.

Em AD, não se fala em uma unidade do sujeito, pois ele é constituído pela incompletude. Dessa forma, o que há são posições sujeito, lugares que os sujeitos ocupam na formação social. A esse respeito, Mariani e Magalhães (2011, p. 131) afirmam que

[...] cada um, com sua singularidade (que lhe é opaca), é interpelado pela ideologia e se inscreve em certas posições sujeito, ou seja, vai aderindo por identificação interpelação ideológica a determinados sentidos que circulam na sociedade e na cultura, sob determinadas condições históricas e sob a forma como o Estado administra a distribuição dos saberes; vai aderindo ou não a determinados sentidos que contribuem na sustentação daquilo que o sujeito supõe como sua identidade (estável) em termos de suas crenças, querer e práticas.

Os sujeitos professores, na formação social, ocupam o lugar de professores/funcionários públicos, mas durante a greve estão ocupando a posição sujeito de professores/manifestantes, pois se identificam com o que é reivindicado pela APP-Sindicato. Isso não significa que eles deixam de ser funcionários do Estado, mas que eles se identificaram com os saberes da formação discursiva do sindicato. No caso do texto-imagem



analisado, as professoras ocupam a posição sujeito de professoras/ manifestantes, além de se identificarem com a história da profissão docente, que é significada como ocupação essencialmente feminina.

O discurso em circulação não fala em trabalhadores da educação, mas em “professoras”. Dessa maneira, procura evidenciar que no conflito do dia 29 de abril de 2015, um número significativo de mulheres foi agredida pelos policiais. A memória que retorna nesse acontecimento é a da violência masculina contra a mulher, que acontece diariamente, com milhões de mulheres que são agredidas, em casa, no trabalho, na rua. De acordo com Biroli e Miguel, o trabalho assalariado não se constitui em uma experiência igual para homens e mulheres,

Em muitos locais de trabalho, as mulheres são expostas cotidianamente a pressões e constrangimentos que não fazem parte da vivência dos homens, do assédio sexual às exigências contraditórias de incorporar tanto o profissionalismo quanto uma ‘feminilidade’ que é construída como sendo o oposto. Em conjunto, a vigência dos estereótipos, as estruturas de autoridade ainda dominadas pelos homens e as múltiplas responsabilidades adicionais, que são típicas da condição feminina nas sociedades marcadas pelo sexismo, tornam a experiência do trabalho assalariado mais penosa para as mulheres do que para os homens, o que, de formas diferentes, ocorre em todos os níveis da hierarquia de ocupações (BIROLI E MIGUEL, 2014, p. 11, grifos dos autores).

O discurso do sujeito enunciador ancora-se em discursos *de*, em seu funcionamento pelo interdiscurso, como pré-construídos que retornam e sustentam a afirmação de que homens que batem em mulheres são criminosos e covardes. O enunciado-imagem que dá visibilidade ao sujeito-feminino, enquanto professora, funciona, portanto, como diz Venturini (2009a), como espaço interdiscursivo, como memória.

Designar o sujeito governador como “criminoso” por bater em professora legitima-se e se ancora na Lei 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, mas vale referir que essas memórias fazem sentido independentemente dessa lei aprovada em 2006, que criminaliza a violência doméstica contra a mulher, ressoando mais uma vez, a violência contra o sujeito-feminino, os abusos, estupros e a violência física e/ou simbólica. Importa destacar que o fato da lei ressoar no texto-imagem possibilita a constituição de efeitos de verdade no discurso, impossibilitando que seja contestado ou desconstruído o imaginário em torno do sujeito-governador ser violento e/ou covarde.

No texto-imagem, é dado a ver/ler o discurso de que bater em mulher é crime e covardia, gerando o efeito de diferença entre bater em professoras e professores. O que se tem é que a mídia também faz recortes e interpreta de acordo com suas filiações e inscrições em

formações discursivas. Com isso, é apagada a luta das mulheres pela igualdade de direito, retornando discursos que as sustentam como o sexo frágil.

Retornam discursos e memórias que legitimam e significam a mulher enquanto um sujeito frágil e sensível, que deveria receber um tratamento diferenciado por ser mulher, além de que, na formação social, há uma grande diferença entre bater em homens e em mulheres. O efeito de sentido que se sobressai é de um rompimento com o discurso do feminismo, o qual reivindica a igualdade entre os gêneros. De acordo com Miguel (2014, p. 63)

[...] desde as primeiras manifestações de inconformidade com a dominação masculina, as mulheres reivindicam acesso a liberdades iguais àquela de que os homens desfrutam. Essa igualdade de direitos é embasada na afirmação da igualdade fundamental entre homens e mulheres.

Consideramos que o sujeito enunciador, provavelmente, no momento da formulação do seu discurso, não idealizou esse efeito de rompimento. Por isso, é possível afirmar, juntamente com Orlandi (1999, p. 49), que “o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito a língua e a história, pois para se constituir para (se) produzir sentido ele é afetado por elas”.

Não podemos deixar de sinalizar a contradição existente nesse texto-imagem, pois assim como rompe com o feminismo, está em consonância com ele. Afinal, mulheres trabalhadoras assalariadas, que podem ir às ruas protestar e lutar por direitos trabalhistas rompem com o discurso da dominação masculina, (o feminismo também busca combater esse tipo de dominação). Pode-se considerar uma vitória ver mulheres nas ruas manifestando sua opinião, posto que há pouco tempo, o lugar da mulher era o privado e não o público.

Dessa maneira, irrompe na formação discursiva dos professores paranaenses, a posição sujeito da professora sindicalizada, que conforme Louro (2015, p. 474)

[...] é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética.

Essas palavras de ordem a que Louro (2015) se refere estão muito bem representadas nos enunciados “Fora Beto Richa!” e “Estou na Luta!”, presentes no cartaz com fundo preto. Como mostramos anteriormente, os primeiros movimentos grevistas de professores começaram tímidos, mas muito organizados, afinal, era o que se esperava de uma paralização

composta quase que na sua totalidade por mulheres. O que se vê no/pelo discurso presente no texto-imagem é que as professoras romperam com esses sentidos construídos historicamente.

A contradição que evidenciamos no texto-imagem, entre estar ou não de acordo com os saberes da formação discursiva do feminismo, aponta para uma característica da língua que é a falha. De acordo com Coracini (2011, p. 146),

[...] mesmo que se tente impedir a disseminação de sentidos vedando as brechas da língua no fio do dizer, sempre inevitavelmente escaparão sentidos outros – indesejáveis, inadequados ou interditados por e numa dada formação ou prática discursiva [...].

Por fim, os efeitos de sentido produzidos por esse texto-imagem inscrevem os sentidos produzidos pelo discurso da violência contra a mulher, no discurso do movimento grevista de 2015. Retorna a condição do sujeito mulher trabalhadora, que não é tratada da mesma maneira que o sujeito homem trabalhador e também coloca em evidência a posição da professora enquanto trabalhadora da educação.

Chegando ao final do movimento analítico dessa dissertação, gostaríamos de evidenciar, de maneira geral, a interpretação dos sujeitos professores e da APP-Sindicato, enquanto sujeito porta-voz da categoria, em relação à repressão do dia 29 de abril de 2015. Isso nos leva diretamente a pensar na ideologia presente no discurso que circulou após o conflito. Como afirma Orlandi (2007, p. 31) “a ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”.

A ideologia do discurso dos sujeitos que participaram do movimento é de total resistência em relação ao acontecimento do dia 29. Após a repressão eles poderiam ter voltado a se manifestar pela garantia de direitos e por melhores salários, mas preferiram rememorar/comemorar o dia 29 de abril. E mostraram, através das manifestações, que um Estado que trata seus professores com violência e desrespeito “mata” a educação.

Essa ideologia sinaliza para relação entre a língua e a história no discurso dos sujeitos professores. O discurso de resistência irrompe na formação discursiva dos sujeitos professores funcionários do Estado do Paraná, que trazem para essa FD o discurso do sindicalismo, da APP-Sindicato. Além do mais, os discursos *de* presentes na história do magistério, do sindicalismo e na greve de 1988, legitimam o discurso que aproxima os sentidos da luta dos sujeitos professores aos do luto pela falência de um Estado, que não valoriza a educação.

## EFEITOS DE CONCLUSÃO

Nessa dissertação tivemos como objeto de pesquisa o discurso que circulou nos movimentos grevistas dos professores estaduais paranaenses, ocorridos em 1988 e 2015. Para analisar esse objeto propusemos duas questões para nortear nosso trabalho de pesquisa: 1) Como a greve de 1988 é ressignificada e que memórias retornam nela/por ela, sustentando e/ou legitimando a luta e o luto? 2) Que memórias e discursos sustentam a visibilidade dada ao luto, à morte e à covardia no movimento grevista dos professores paranaenses em 2015?. Chegando ao fim das nossas análises, mas com a certeza de que ainda a muito a ser dito, iremos refletir sobre os resultados do nosso trabalho.

Para responder às questões propostas, demos início ao primeiro capítulo dessa dissertação retomando a história do sindicalismo, a história do magistério e também parte da história das mulheres. Lembrando que a AD se interessa pela historicidade dos fatos ocorridos e não pelo registro cronológico dos acontecimentos. Esse percurso contribuiu sobremaneira para análise do *corpus* e foi necessário fazê-lo para entender os efeitos de sentido que ressoaram nos movimentos grevistas de 1988 e 2015.

No segundo capítulo, nos dedicamos à análise dos efeitos de sentido que irromperam de textos-imagem que significam dias marcantes para os movimentos grevistas: o 30 de agosto de 1988 e o 29 de abril de 2015. Observamos, nos textos-imagem de 1988, que enunciados relacionados à ditadura ressoaram no movimento produzindo efeitos de sentido que aproximam a repressão ocorrida no dia 30 de agosto com acontecimentos que instauram redes de sentidos junto a discursos e memórias da ditadura militar. Esse efeito de sentido retorna no movimento de 2015, quando os professores foram novamente reprimidos, fazendo com que saberes da FD da ditadura militar e da greve de 1988, voltem a circular em 2015, passando do interdiscurso para o intradiscuro. Portanto, o movimento grevista de 1988 retorna como memória, sustentando a greve de 2015 em torno da violência, e coloca em evidência a regularidade que existe no Estado do Paraná em relação à falta de respeito aos professores.

Nos dois movimentos, os sujeitos questionavam as decisões do governo e, por esse motivo, foram coibidos, fazendo retornar, mais uma vez, efeitos de sentido da ditadura, da censura e da tentativa de silenciar os sujeitos. A repressão foi a maneira que o governo encontrou para controlar os gestos de interpretação e administrar sentidos. Entretanto,

sabemos que, quando sentidos são interditados, outros aparecem em seu lugar. Isso aconteceu no movimento grevista de 2015. O governo optou por interditar os sentidos relacionados a luta dos sujeitos professores pela garantia de direitos e esse gesto acabou permitindo que outros efeitos de sentido fossem inscritos no discurso.

As greves de 1988 e 2015 caracterizam-se como acontecimentos históricos que geraram acontecimentos enunciativos, pois os sujeitos professores se contraidentificaram com os saberes da formação discursiva de funcionários do Estado, assumindo, sem romper com essa FD, a posição sujeito de professores manifestantes, que questionam os saberes da forma-sujeito dominante.

O que diferencia os dois movimentos é que, no ano de 2015, apesar da repressão, os professores voltaram às ruas determinados a denunciar as agressões sofridas no dia 29 de abril de 2015. Dessa forma, resignificaram a greve a partir do discurso que relacionou o acontecimento do dia 29, com discursos de agressão contra mulheres, do luto e da morte simbólica da educação.

Especificamente no ano de 2015, pelos textos-imagem analisados, afirmamos que o espaço da praça foi resignificado e passou a significar como um campo de batalha que abrigou posições sujeitos distintas: a dos policiais, tomados como bons sujeitos que se identificaram com os saberes da FD de funcionários do Estado, e a dos professores, maus sujeitos que se contraidentificaram com esses saberes, trazendo para a FD que os constitui o discurso outro, o discurso da resistência.

Assim, o sujeito da militância ganha força nas manifestações após a repressão do dia 29 de abril, rompendo com as memórias e discursos que funcionaram durante muito tempo em relação ao professor como o que não se manifestava, não se sindicalizava. Esse foi o assunto no nosso terceiro capítulo, afinal, foi esse sujeito militante que colocou em circulação no discurso da greve o discurso da covardia, do luto e da morte simbólica da educação. É interessante pontuar, que o discurso instaurou a materialização da resistência e, por consequência, a ideologia dos sujeitos professores/manifestantes.

Com relação ao discurso de rememoração/comemoração, entendemos que a história do sindicalismo e do magistério, que apresentamos no primeiro capítulo, e também a greve de 1988, são considerados discursos *de* que voltam a significar e sustentar os efeitos de sentido do movimento de 2015. Esses discursos sustentam o discurso *sobre* comemoração, que comemora os fatos ocorridos no dia 29, a partir de enunciados-imagem deslocados do imaginário do luto e da morte. Destacamos que os enunciados-imagem que apareceram nos textos-imagem fazem parte do imaginário do luto e da morte física de sujeitos e são

deslocados para falar da morte simbólica da educação, ressignificando o movimento grevista, possibilitando que redes de memória sejam constituídas, em que resistência/morte/luto se contrapõem a saber/conhecimento/respeito/.

Ressaltamos a importância em ter como objeto de estudo o discurso da greve, que é essencialmente um discurso de resistência da classe trabalhadora. Esse discurso funciona e produz efeitos de sentido nas ruas, quando os trabalhadores trazem para FD de funcionários do Estado o discurso de resistência, que tem seu efeito de origem na APP-Sindicato. Analisar esse discurso permite entender os anseios da classe dos professores em determinado momento da história. Acreditamos que com esse trabalho contribuimos evidenciando que os sentidos não se constituem deslocados da história, mas só significam pela história e pela língua.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Vinheiros de Casto. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANTUNES, R. O que é sindicalismo. 8ª. Ed São Paulo, Brasiliense, 1983.
- APP-Sindicato - Histórico. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/historico/>>. Data de acesso em: 24 maio 2016.)
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO PARANÁ. *História: Missão, Visão e Valores*. Disponível em: <[http://www.alep.pr.gov.br/a\\_assembleia/historia](http://www.alep.pr.gov.br/a_assembleia/historia)> acesso em: 29-04-2016).
- BARONAS, R. L. Formação discursiva: vale a pena lutar por ela. *Anais do XXXIV GEL – 2005*, p. 732-737 (<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005>).
- BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v.1.
- BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. Feminismo e política: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BOITO Jr, A. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. *Revista Espaço Acadêmico* nº 14, 2002. ISSN 1519,6186
- \_\_\_\_\_. *O Sindicalismo de estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical*. Campinas, SP: Hucitec, 1991.
- \_\_\_\_\_. Classe média e sindicalismo. *Revista Politeia: História e Sociedade* nº 1, Vitória da Conquista, BA, p. 211-234, 2004.
- CAZARIN, E. Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 2005.
- \_\_\_\_\_. A migração do discurso de Lula de uma para outra posição-sujeito. *Revista Cadernos de Letras da UFF* nº 32, Letras & Infovias, p. 11-24, 2006.
- CORACINI, M. J. Silêncio, Interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, F.; MITIMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs). *Memória e história na/da análise de discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- CORTEN, A. Discurso e representação do político. In: INDURSKI, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs). *Os múltiplos territórios da análise de discurso*. Tradução de Ana Maria Lisboa de Mello e Maria Regina Borges-Osório. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999.

COURTINE, J. J. Delimitação de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise de Discurso. In: *Policromias, Revista do Laboratório Estudos do Discurso Linguagem e Som 1 LABEDIS*, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Vol 01, 2016, p. 14-35.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCar, 2009.

DAL ROSSO, S.; LUCIO, M. L. O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil. *Revista Universidade e Sociedaden*° 33, Brasília, DF, ano XIX, 2004.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2010.

DORNELES, E. F. A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2005.

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

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

GAZETA DO POVO. Cronologia dos embates entre governo e professores na greve de 2015. Versão *online*, 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/cronologia-bxyes24fyo4r7knblzc9uzrut>>, acesso em 17-02-2015).

GOUVEIA, A. B; FERRAZ, M. A. S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista* n° 48, p. 111-129, Curitiba, 2013.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIÉ, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

HENRY, P. A história não existe?. In ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

HILSDORF, M. L.S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. In: *Organon – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Discurso, língua e memória*. Porto Alegre, v. 17. n. 35. P. 101-122. 2003.

\_\_\_\_\_. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: *Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso* [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2005. Disponível em:<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>



\_\_\_\_\_. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

\_\_\_\_\_. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITIMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.). *Memória e história na/da análise de discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LENIN, V. I. U. *Sobre os sindicatos*. Butantã, SP: Editorial Livramento, 1979.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARIANI, B. S. C. Pontuando sentidos em trânsito, *Escritos*, Campinas, v. 1, p. 14-23, 1998. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, B. “Eu quero ser Feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. In: INDURSKY, Freda; MITIMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria C. (Orgs.). *Memória e história na/da análise de discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011

MATTOS, M. B. (Coord.) *Trabalhadores em greve, polícia em guarda: greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2004.

MIGUEL, L. F. A igualdade e a diferença. In: BIROLI, Flávia, MIGUEL, Luis Felipe *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, K. A. *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. Niterói: UFF, 2011. (Tese de doutorado)

NECKEL, N. R. M.. Das discursividades da imagem e suas projeções sensíveis do/no discurso artístico: um percurso em AD. In: TASSO, I.; CAMPOS, J.; (Orgs.). *Imagem e(m) discurso: a formação das modalidades enunciativas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

Orlandi, E. P. “Segmentar ou recortar?”. *Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos 10*. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

\_\_\_\_\_. Efeitos do verbal sobre o Não-Verbal. *Revista Rua*. n.1, p. 39-48, UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço*, Campinas, Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos sentidos*, Campinas, Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA [online]*. 2010, no. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109

\_\_\_\_\_. Documentário: acontecimento discursivo, memória e interpretação. In: *Leituras do Político*. ZANDWAIS, A.; ROMÃO, L.M.S. (Orgs). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi - 5.ed., Campinas, SP: Pontes, 2008

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi [et al.]. 4ª. Ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69) In: GADET, F; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. M... [et al] 4.ed., Campinas, SP: UNICAMP, 2010a. p.59-158.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2010.

PETRI, V. De “garganta do diabo” para “ponte sobre o vale do menino Deus”: Reflexões acerca das práticas sociais e dos modos de designar o espaço público. *RUA: Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP*, Campinas, n. 16, vol. 1, p. 66-82, 2010. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/index.rua?acessar=16-1>>

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: \_\_\_\_\_; DIAS, C. (Org.). *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento – política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Editora 34, 1996.

REVISTA CARTA CAPITAL. *Perguntas e respostas para entender a crise no Paraná*. Versão online, 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/crise-no-parana-8749.html>>. Acesso em: 03-02-2016.

REVISTA CARTA CAPITAL. *Após 200 feridos, governo do Paraná culpa manifestantes*. Versão *online*, 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/apos-150-feridos-governo-do-parana-culpa-manifestantes-1271.html>>. Acesso em 04-09-2016).

SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SIMÃO, A. *Sindicato e Estado: suas relações na formação do proletariado de São Paulo*. 3.ed., São Paulo: Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. Leitura de um espaço urbano: subjetividade e poder das palavras. *Desenredo: revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v.5, n.2, p. 233-251, 2009a.

VENTURINI, M. C. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo/RS: UPF Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? *Alfa*, v.56, nº1, p. 293-308, 2012.

\_\_\_\_\_. Memórias e entrecruzamentos nas/pelas imagens do espaço urbano. In: TASSO, I.; CAMPOS, J.; (Orgs.). *Imagem e(m) discurso: a formação das modalidades enunciativas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

ZANDWAIS, A. *Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso*. Santa Maria: UFSM, 2009.