



Paula Franco Costelha

**“Você consegue me ouvir?”: uma análise discursiva dos
relatos de professoras autônomas sobre a desvinculação
de instituições privadas**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras e Artes da Cena da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Coorientadora: Prof^ª Emanuelle de Souza Fonseca Souza

Rio de Janeiro
Setembro de 2025



Paula Franco Costelha

**“Você consegue me ouvir?”: uma análise discursiva dos
relatos de professoras autônomas sobre a desvinculação
de instituições privadas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da
Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem do Departamento de Letras e
Artes da Cena da PUC-Rio.

Profa. Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras e Artes da Cena – PUC-Rio

Profa. Dra. Emanuelle de Souza Fonseca Souza

Coorientadora

Departamento de Letras e Artes da Cena – PUC-Rio

Profa. Dra. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras e Artes da Cena – PUC-Rio

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

CEFET-MG

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2025.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e das orientadoras.

Paula Franco Costelha

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida (2014), possui certificados C1 Advanced (Certificate in Advanced English) pela Cambridge Assessment e CertTESOL (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) pela Trinity College London. Atuou como instrutora de ensino e professora de Língua Inglesa em diferentes escolas de idiomas no estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora autônoma de Língua Inglesa e mestranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com bolsa do Programa PROEX/CAPES. Seus interesses de pesquisa incluem os estudos em Linguística Aplicada Crítica, sobretudo, as pesquisas em Prática Exploratórias com ênfase nas construções discursivas de crenças e avaliações docentes.

Ficha Catalográfica

Costelha, Paula Franco

"Você consegue me ouvir?" : uma análise discursiva dos relatos de professoras autônomas sobre a desvinculação de instituições privadas / Paula Franco Costelha ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega ; coorientadora: Emanuelle de Souza Fonseca Souza. – 2025.

105 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras e Artes da Cena, 2025.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística aplicada crítica. 3. Mercantilização da educação. 4. Crenças docentes. 5. Prática exploratória. 6. Avaliação do discurso. 7. Sistema de avaliatividade. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Souza, Emanuelle de Souza Fonseca. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras e Artes da Cena. IIIL. Título.

CDD: 400

Essa Coisa (Acorda - Trabalha - Repete - Mantém) - Fresno

Se eu não mexer
Ninguém vai poder me perceber
Cada vez menos humano
Cada vez mais essa coisa
Se eu não chorar
Daqui a pouco ninguém vai lembrar
Toda ligação, engano
Todo dia a mesma coisa
Acorda, trabalha, repete, mantém
Deixa pra viver depois
Até o que eu amo não mais entretém
Meu coração se decompôs

Para minha mãe, que adoeceu em decorrência do ambiente profissional.
Esta pesquisa é minha tentativa de somar forças à luta de trabalhadoras e
trabalhadores da educação por condições dignas no exercício da docência.

Agradecimentos

À minha família, especialmente à minha mãe, Lise, e ao meu companheiro, Thomas, que são o meu porto seguro. Vocês sempre acreditaram em mim, gentilmente me apoiando em minhas empreitadas e constantemente me lembrando do meu potencial. Amo muito vocês.

Às minhas melhores amigas, que sempre cuidaram de mim como uma irmã: Ana Caroline, Caroline, Patricia, Paula e Viviane. Obrigada por tudo e por tanto.

À minha querida orientadora Adriana Nóbrega, que esteve comigo em todos os momentos de minha formação como pesquisadora. Não tenho palavras para agradecer pela sua orientação de forma tão afetuosa. Professoras como você são uma inspiração para a formação docente. Obrigada por ser quem você é.

À minha querida coorientadora Emanuelle Souza, por ter me ajudado para além da sala de aula. Sem você, eu não teria conseguido enxergar o que carregava por trás de minhas lágrimas. Obrigada pelo carinho e ombro amigo.

À professora Sabine Moura, que acendeu em mim a faísca da docência, com as riquíssimas discussões que tivemos durante a graduação, fosse em sala de aula ou pelo bosque da universidade. Obrigada por me apresentar ao fascinante mundo da Análise do Discurso e da Prática Exploratória.

À Alice, Roberta, Maria Júlia e Luciana, professoras participantes desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade, pela participação e pela amizade. Serei eternamente grata pela colaboração e pelas trocas que tivemos no decorrer da pesquisa.

À professora Inés Kayon de Miller, que me reaproximou da Prática Exploratória ao sugerir que eu pesquisasse sobre a minha própria vivência como professora sem vínculo empregatício formal. Obrigada pelo aceite em integrar a banca. Que esta investigação possa contribuir para os estudos na área.

Ao professor Renato Caixeta da Silva, agradeço por aceitar compor a banca, pela disponibilidade para a leitura e pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio, agradeço profundamente pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados ao longo desta jornada acadêmica.

Aos funcionários do Departamento de Letras e Artes da PUC-Rio, obrigada pela preocupação e pela disponibilidade em ajudar.

Aos meus queridos parceiros de jornada Dharvind e Marcelle, por terem segurado a minha mão durante a trajetória na pós-graduação. Obrigada pela amizade e cumplicidade que construímos.

Aos queridos colegas da Linha “Discurso, vida social e práticas profissionais”, em especial Alex, Douglas, Giulia, Maressa e Victoria. Sou grata por termos estreitado os nossos laços.

À família que o Grupo de Estudo e Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso (ASFAD/PUC-Rio) se tornou para mim: André, Fabiana, Hércules, Janine, Lúcia, Mara, Palmyra, Ricardo e Thelma. Obrigada pela ajuda contínua e pelo carinho que vocês têm por mim.

Aos amigos que sempre se fizeram presentes em minha vida: Beatriz, Henrique, Laís, LÍlian, Luciano, Marcelle, Mariana, Mariani e Thais. Obrigada pelo carinho e paciência comigo durante o período do Mestrado.

Às minhas alunas e aos meus alunos, pela parceria e compreensão. Vocês me inspiram a ser a melhor versão de mim mesma.

À CAPES, pela concessão de bolsas durante a pós-graduação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Costelha, Paula Franco. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (orientadora). Souza, Emanuelle de Souza Fonseca (coorientadora). **“Você consegue me ouvir?”: uma análise discursiva dos relatos de professoras autônomas sobre a desvinculação de instituições privadas.** Rio de Janeiro, 2025. 105p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras e Artes da Cena, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação é um estudo qualitativo e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006) de sensibilidade autoetnográfica (Ellis; Adams; Bochner, 2010) que emerge da reflexão sobre minhas vivências profissionais. Essas vivências são articuladas às experiências sociodiscursivas narradas por quatro professoras de idiomas que, assim como eu, exercem a profissão sem vínculo empregatício regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), partindo da coconstrução de entendimentos sobre os fatores que influenciaram tal escolha. A partir do contexto de migração do trabalho formal para o autônomo, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre: i) as crenças (Barcelos, 2006) emergentes das avaliações feitas pelas participantes sobre a migração; ii) a possível influência dessas crenças neste processo; e iii) os impactos dessa transição em diferentes âmbitos de suas vidas. Inserida no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2022) e alinhada aos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003; Miller *et al.*, 2008), convido as participantes da pesquisa para conversas exploratórias (Dias *et al.*, 2021) com o propósito de refletirmos coletivamente sobre essa migração. Com base nas histórias compartilhadas nessas conversas, observo os relatos coconstruídos sob as lentes do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) e prossigo com a análise microdiscursiva para investigar quais discursos macrosociais hegemônicos da atualidade (Gee, 2015) emergem acerca da docência e do trabalho com vínculo empregatício, em contraste com o trabalho autônomo. Os entendimentos momentâneos indicam como as participantes avaliam os impactos da mercantilização da educação (Laval, 2004) nas instituições privadas onde lecionaram, uma vez que não concebem a educação como um bem ou serviço. Além disso, argumentam que compreendê-la como uma mercadoria legítima a transferência às professoras da responsabilidade de “gerenciar e fidelizar clientes” por meio da entrega de um “produto” de qualidade — as aulas. Contudo, suas crenças paradoxais as levam a se perceberem como empreendedoras de si mesmas (Han, 2015), internalizando a responsabilidade exclusiva por seus êxitos ou fracassos.

Palavras-chave

Linguística Aplicada Crítica; Mercantilização da educação; Crenças docentes; Prática Exploratória; Avaliação do discurso; Sistema de Avaliatividade.

Abstract

Costelha, Paula Franco. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). Souza, Emanuelle de Souza Fonseca (Co-advisor). **“Can you hear me?”: discursive analysis of private teachers' experiences on leaving private institutions.** Rio de Janeiro, 2025. 105p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras e Artes da Cena, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation is a qualitative and interpretivist study (Denzin; Lincoln, 2006) with an autoethnographic sensitivity (Ellis; Adams; Bochner, 2010) that emerges from the reflection on my professional experiences. These experiences are articulated with the socio-discursive practices shared by four language teachers who, like myself, also teach without an employment contract regulated by the Brazilian Consolidation of Labor Laws (CLT), based on the co-construction of meanings about the factors that influenced such a choice. Within this context of transitioning from formal employment to self-employment, this research aims to reflect on: (i) the beliefs (Barcelos, 2006) emerging from the participants' evaluations of that shift; (ii) the possible influence of these beliefs on that process; and (iii) the impacts of this labor configuration on different aspects of their lives. Situated within the interdisciplinary field of Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2022) and aligned with the principles of Exploratory Practice (Allwright, 2003; Miller *et al.*, 2008), I invite participants to engage in exploratory conversations (Dias *et al.*, 2021) to reflect collectively on our current work configuration. Based on the stories shared in these conversations, I examine the co-constructed data through the lens of the Appraisal System (Martin; White, 2005) and conduct a microdiscursive analysis of these stories to investigate which current hegemonic macrosocial discourses (Gee, 2015) emerge regarding teaching and the CLT regime, in contrast to self-employment. Understandings so far indicate that participants evaluate the impacts of the commodification of education (Laval, 2004) in private institutions where they have taught, as they do not conceive of education as a commodity or a service. Furthermore, they argue that understanding education as a commodity legitimizes the transfer of responsibility to teachers for “managing and retaining clients” through the delivery of a high-quality “product” — their lessons. However, their paradoxical beliefs lead them to perceive themselves as entrepreneurs of their own selves (Han, 2015), internalizing full responsibility for their successes and failures.

Keywords

Critical Applied Linguistics; Commodification of education; Teachers' beliefs; Exploratory Practice; Discourse evaluation; Appraisal System.

Sumário

1 Introdução	12
1.1 Experiências que me paralisa(ra)m	14
1.2 Questões que me move(ra)m	19
2 Caminhos cruzados: trajetórias que percorremos	22
2.1 Professoras participantes que me acompanha(ra)m	23
2.1.1 Paula	25
2.1.2 Alice	27
2.1.3 Roberta	27
2.1.4 Maria Júlia	28
2.1.5 Luciana	29
2.2 Tecedoras de histórias: sensibilidade autoetnográfica e as conversas exploratórias coconstruídas	30
2.3 Onde as vozes se encontram: contextos e cuidados nas conversas exploratórias	33
3 Arcabouço teórico-reflexivo: construindo lentes para as análises	38
3.1 Linguística Aplicada Crítica, Prática Exploratória e seus rumos para uma prática transformadora	39
3.2 Os contornos do trabalho docente em um cenário neoliberal	45
3.3 A linguagem para “dizer, fazer e ser”: imbricações entre crenças docentes, discursos e Discursos	50
4 Escolhas teórico-metodológicas: refinando as lentes para as análises	55
4.1 A abordagem qualitativa e interpretativista	55
4.2 Avaliação e Sistema de Avaliatividade	57
5 Análises e discussão dos relatos	64
5.1 Organização do eixo temático	64
5.1.1 Razões para terem se desvinculado	65
6 Entendimentos momentâneos	92
7 Referências bibliográficas	99
Anexos	104

Lista de Quadros

Figura 1 - Estratificação da linguagem	60
Quadro 1 - Os três domínios do subsistema de Atitude	62

Convenções de Transcrição¹

...	pausa não medida
.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação intermediária, de continuidade
-	parada súbita
<u>sublinhado</u>	ênfase em som
: ou ::	alongamentos
[]	fala sobreposta
=	elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
(())	comentário do analista, descrição de atividade não vocal
“palavra”	fala relatada

¹Convenções de Transcrição adaptadas de Schiffrin (1987) e Tannen (1989) (cf. Bastos; Biar, 2015). A lista acima contém apenas os símbolos que foram aplicados nas transcrições dos excertos utilizados nesta pesquisa.

1

Introdução

Acredito que ser professora² no Brasil é árduo; um ofício que tem se tornado difícil de exercer, além de ser cansativo a ponto de nos sentirmos fatigadas. Por este motivo, inicio a presente dissertação compartilhando uma de minhas crenças baseada não apenas em minhas experiências profissionais prévias e atuais, mas também influenciada por inúmeros relatos de companheiras(os) de profissão – partilhados em rodas de conversa, em forma de desabafos em suas redes sociais e frequentemente reproduzidos em veículos de notícias (Carmagnani, 2009).

É um trabalho demandante e muitas vezes moroso. E nós, docentes, temos enfrentado a desvalorização da profissão em nossa sociedade acompanhado de um desmonte constante de nossos direitos por parte de muitas(os) governantes brasileiras(os). Entre as dificuldades recorrentes em nosso cotidiano, destacam-se o não reconhecimento de nosso comprometimento profissional, de nossos papéis sociais e educativos na contemporaneidade, além da falta de equiparação da remuneração às responsabilidades que exercemos.

Vivências como as descritas acima contribuem para que muitas professoras e professores, do Brasil e de outros países, repensem seu futuro profissional, como mostra o “Relatório Global sobre Professores”, publicado neste ano pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). De acordo com o relatório, a escassez de profissionais da educação é um problema global contemporâneo e alarmante, que poderá comprometer a seguridade de “uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos” (UNESCO, 2025, p. 18).

De forma geral, em todos os continentes, o interesse pela docência tem diminuído, e professoras(es) atuantes têm se afastado ou desistido da carreira. Dentre os argumentos apresentados no relatório, “salários pouco atraentes,

²Em diversos momentos desta dissertação, adoto intencionalmente o uso do gênero feminino, uma vez que as participantes da pesquisa – inclusive eu – identificamo-nos como mulheres, o que torna linguisticamente adequado o emprego do gênero. Nos demais contextos, utilizo o feminino seguido do masculino por questões estilísticas coerentes com essa opção (“muitas professoras e professores” e “as(os) trabalhadoras(es)”, por exemplo).

condições de trabalho não saudáveis e cargas de trabalho pesadas estão desencorajando muitos candidatos a ingressar ou a permanecer na profissão” (UNESCO, 2025, p. 20), independentemente do nível de renda dos países.

Levando em consideração as justificativas citadas acima, não é surpresa observar que o Brasil enfrenta um apagão de professoras e professores (Aguiar; Souza, 2025) e altos índices de profissionais à beira da desistência³. Há, ainda, aquelas e aqueles que são vítimas de violência – inclusive física – no local onde acreditavam estar em segurança para exercer a docência: a escola (Aguiar; Ribeiro; Costelha, 2023; Aguiar, 2025). E há nós, entretanto, professoras integrantes desta pesquisa, que insistimos em resistir. É dessa insistência que surge o título desta pesquisa, "Você consegue me ouvir?". Essa pergunta, que minhas alunas, alunos e eu fazemos durante as aulas on-line – o ambiente de trabalho de muitas(os) professoras(es) autônomas(os) – utilizado para verificar a qualidade do áudio, também ressoa como um grito de professoras e professores que se recusam a calarem-se, persistindo para que suas vozes sejam ouvidas.

Movida por essas experiências pessoais e coletivas sobre o sucateamento da profissão, procuro investigar, nesta dissertação, quais foram as minhas motivações e as de outras quatro professoras de idiomas ao optarmos pela demissão voluntária, que ocorre quando a decisão de desligamento do local de trabalho parte da(o) empregada(o), respeitando as condições estabelecidas pelo regimento da Consolidação das Leis do Trabalho⁴ (CLT). Como forma de seguirmos exercendo a docência, agora a fazemos como profissionais autônomas, ou seja, somos professoras sem vínculo empregatício com quaisquer instituições de ensino ou outros locais de trabalho.

Além disso, analiso como essa transição afetou nosso bem-estar e as qualidades das nossas vidas⁵. Mais especificamente, procuro compreender a construção de crenças emergentes em avaliações sobre o processo de migração, observando como elas se relacionam aos discursos macrossociais sobre a

³Mariana Tokarnia, "Oito em cada dez professores já pensaram em desistir da carreira", Agência Brasil, 08 mai. 2024, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/oito-em-cada-dez-professores-ja-pensaram-em-desistir-da-carreira>.

⁴A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é o conjunto de normas que regula as relações de trabalho no Brasil, assegurando direitos aos trabalhadores e deveres aos empregadores.

⁵De forma breve, a concepção de qualidades das vidas adotada nesta dissertação diverge da crença popular de que “ter qualidade de vida” se refere a experiências que atribuem características positivas às nossas vidas, ou seja, “ter uma vida boa”. Em vez disso, o item lexical “qualidade(s)” aqui adotado remete à natureza que constitui a vida de cada indivíduo. Aprofundo meus entendimentos sobre as dimensões das qualidades das vidas no capítulo 3 (cf. seção 3.1, p. 39).

docência, sobre o trabalho com ou sem vínculo empregatício e sobre as implicações de tais crenças em nossas subjetividades. Posto isso, o recorte interdisciplinar deste estudo contribui para pesquisas na área de Estudos da Linguagem, além de dialogar com outras áreas das ciências sociais.

Na seção a seguir, compartilho os reflexos do processo de sucateamento da docência a partir de minhas vivências como professora de inglês em um curso de idiomas no estado do Rio de Janeiro – o último local onde trabalhei sob vínculo empregatício regido pela CLT. Busco, a partir dessas experiências pessoais, encontrar formas de dialogá-las com questões mais amplas, macrossocialmente situadas, que geram o sofrimento no trabalho de docentes. Em sequência, na seção 1.2, discorro com mais detalhes sobre a decisão de tornar-me profissional autônoma e sobre as minhas motivações para a realização deste estudo. Por fim, apresento meus objetivos de pesquisa e ofereço uma breve introdução dos capítulos que compõem a presente dissertação.

1.1

Experiências que me paralisa(ra)m

Durante os dois anos que antecederam a pandemia de COVID-19, cenários vivenciados em meu local de trabalho, que outrora eram releváveis, começaram a me consumir de forma significativa. Enfrentei situações desconcertantes devido às divergências de informações administrativas e pedagógicas entre a direção, a coordenação e o setor administrativo. Além disso, experienciei a inflexibilidade por parte da direção quanto ao remanejamento de meus horários – uma vez que eu trabalhava de segunda a sábado e, em algumas ocasiões, precisava me ausentar por questões particulares.

Ainda havia a remuneração contabilizada em horas-aula, cuja quantia, na minha opinião, era incompatível com o trabalho que eu realizava. Em contrapartida, a direção e a coordenação pediam constantemente para que eu realizasse certificações internacionais – sem garantia de aumento do salário em caso de aprovação. O desgaste físico, mental e emocional causado por um sofrimento no ambiente de trabalho “esmurrou a minha porta” e, infelizmente, não tive chance de me defender: recebi o diagnóstico de depressão e ansiedade. O que

vivi dialoga diretamente com o que Freitas e Facas (2013, p. 10) denominam de sofrimento no trabalho, que

é compreendido por meio de vivências simultâneas de esgotamento emocional e falta de reconhecimento. O esgotamento emocional se expressa por vivência de frustração, insegurança, inutilidade e desqualificação diante das expectativas de desempenho, gerando esgotamento, desgaste e estresse. A falta de reconhecimento se traduz pela vivência de injustiça, indignação e desvalorização e pelo não-reconhecimento do trabalho.

Quando nós, professoras e professores, experienciamos as vivências descritas acima, as consequências podem ser graves para a nossa saúde (nesta dissertação, entendo que o termo “saúde” está diretamente ligado às questões física, mental, emocional e profissional dos indivíduos) e para as qualidades de nossas vidas. Em estudos na área de Saúde Coletiva, pesquisadoras(es) já discutiam, anteriormente à pandemia de coronavírus, sobre o nosso sofrimento mental. Autores como Tostes *et al.* (2018, p. 89-90) mostram dados consistentes que apontam que “o professor, em seu trabalho, enfrenta inúmeros desafios e assume grandes responsabilidades, constituindo uma das categorias profissionais mais sujeitas a apresentar sofrimento mental”.

No Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho⁶, também encontrei dados que ilustram a gravidade dos problemas de saúde mental entre professoras e professores de inglês, contexto este em que três participantes da pesquisa e eu estamos inseridas. Algo alarmante foi o alto percentual de docentes em escolas de idiomas que adoeceram: 66,7% profissionais, devido a transtornos depressivos recorrentes entre os anos de 2020 e 2022, foram afastados de suas funções e receberam auxílio-doença acidentário (B91).

Diante de números tão expressivos, torna-se urgente perguntar: como as participantes e eu avaliamos o cenário atual da profissão e os seus impactos em nosso bem-estar (que entendo, neste estudo, como sinônimo de “saúde”) e nas qualidades de nossas vidas? De modo amplo, como estamos nos sentindo? Como

⁶Afastamentos conforme a Classificação Internacional de Doenças. Dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), tratados e analisados pelo Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho. Disponível em <https://smartlabbr.org/sst/localidade/0?dimensao=perfilCasosAfastamentos>. As informações são referentes a apenas trabalhadores em regime CLT. Os filtros usados para a pesquisa foram: setor econômico “ensino de idiomas”, ocupações “professor de língua inglesa”, e período entre “2020 e 2022”.

“os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais” (Buss; Pellegrini Filho, 2007, p. 78)⁷ vêm consumindo a saúde de nossa categoria?

Neste ano, completo dezesseis anos de profissão. Porém, em 2022, optei por trabalhar como professora particular de inglês. Ao fim do mesmo ano, desliguei-me da escola privada de idiomas, onde trabalhei por dez anos, para me dedicar exclusivamente às minhas alunas e alunos particulares. Foi uma decisão extremamente difícil de tomar, visto que cresci ouvindo muitos familiares dizendo que não se devia desperdiçar um vínculo empregatício registrado na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), o qual assegura às trabalhadoras e trabalhadores de terem seus direitos garantidos pela CLT.

Entretanto, durante a pandemia de COVID-19, vivenciei outras situações incômodas diretamente ligadas à maneira como a direção lidava com a rotina escolar e com os corpos docente e discente, o que potencializou consideravelmente o meu sofrimento no trabalho. Além disso, muitas brasileiras e brasileiros começaram a enfrentar problemas financeiros durante este período difícil, e eu fiz parte desse percentual.

Como uma forma de complementar meus ganhos, de maneira despreocupada e tímida, comecei a ministrar aulas de inglês on-line. Organicamente, o número de alunas(os) cresceu, e as aulas particulares tornaram-se minha fonte principal de renda. Em pouco tempo, reduzi gradativamente minha disponibilidade para lecionar na escola. Por fim, desvinculei-me da instituição uma vez que me senti relativamente segura profissional e financeiramente para investir em minha carreira de forma autônoma.

Em paralelo, antes mesmo de tomar esta decisão, já vinha observando professoras(es) que fazem parte dos meus ciclos social e profissional tornando-se profissionais sem vínculo empregatício. De fato, muitas(os) trabalhadoras(es) brasileiras(os) têm mostrado insatisfação com seus empregos, com as(os) empregadoras(es) e com as condições de trabalho. Um bom exemplo desta

⁷Buss e Pellegrini Filho (2007, p. 78) entendem que os fatores citados acima, chamados de Determinantes Sociais da Saúde (DSS), “ influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população”. Pellegrini Filho acrescenta que as desigualdades geradas por essas disparidades impactam não apenas o adoecimento, mas também o acesso a cuidados e a qualidade de vida. “Determinantes sociais”, PenseSUS, [s.d.], <https://pensesus.fiocruz.br/determinantes-sociais>. Acesso em 16/04/2025.

indignação é a frequência com que movimentos sociais em prol da classe trabalhadora têm se propagado em diversas redes sociais.

Um desses movimentos que tem ganhado força no *Instagram* é o “Vida Além do Trabalho” (VAT)⁸, idealizado por Rick Azevedo, vereador eleito no município do Rio de Janeiro. De acordo com o vereador, seu objetivo com o VAT é lutar pelo bem-estar de todas(os) aquelas(es) sob o regime CLT através de reformulações nas configurações de trabalho. De acordo com informações sobre as propostas do movimento⁹, ações como o fim da escala 6x1 – cuja jornada é configurada por seis dias trabalhados com direito a apenas uma folga semanal – contribuirão consideravelmente para a melhoria da saúde de todos.

É de conhecimento geral que a jornada de trabalho no Brasil frequentemente ultrapassa os limites razoáveis, com a escala de trabalho 6x1 sendo uma das principais causas de exaustão física e mental dos trabalhadores. A carga horária abusiva imposta por essa escala de trabalho afeta negativamente a qualidade de vida dos empregados, comprometendo sua saúde, bem-estar e relações familiares (Movimento VAT, 2023, parágrafo 2).

Diante disso, o movimento pede ao Congresso Nacional Brasileiro a revisão da CLT, com o objetivo de reduzir a jornada exaustiva que tantas(os) têm e de implementar “políticas de proteção ao trabalhador que incluam o direito a férias regulares, licença parental, limitação de horas extras, entre outras medidas que promovam a saúde física e mental dos empregados” (Movimento VAT, 2023, parágrafo 8). Assim como todos os envolvidos no VAT e tantas(os) outras(os) trabalhadoras(es), concordo que a redução da jornada de trabalho, sem recálculo salarial, trará um impacto positivo na forma como interagimos com as nossas profissões, com as(os) nossas(os) empregadoras(es) e com os nossos locais de trabalho. Por meio de remunerações dignas e tempo de qualidade fora do ambiente profissional, há grandes chances de conseguirmos cuidar de nossa saúde e nutrir laços com nossas comunidades.

Entretanto, não são todos os membros de nossa sociedade que se engajam em promover melhorias para as(os) trabalhadoras(es) do país. Na cidade do Rio

⁸Perfil do Movimento VAT no Instagram: https://www.instagram.com/movimento_vat. Acesso em 05/06/24.

⁹Movimento VAT, "Por um Brasil que Vai Além do Trabalho: VAT e Ricardo Azevedo na Vanguarda da Mudança", Petição Pública Brasil, 27 set. 2023, <https://peticaopublica.com.br/pvie-w.aspx?pi=BR135067>.

de Janeiro, por exemplo, o prefeito Eduardo Paes sancionou a Lei Complementar nº 276/2024, antigo Projeto de Lei Complementar (PLC) 186/2024¹⁰, em dezembro de 2024. Esta Lei, chamada pelos servidores públicos do município de “pacote de maldades”, prevê alterações justamente no plano de cargos e salários de profissionais da educação e na regra sobre o período de férias, além da extinção da licença especial.

Devido à sua sanção por Paes, professoras, professores e servidores públicos de outros segmentos agora têm seus direitos trabalhistas ameaçados. E o motivo para isso, de acordo com o prefeito, era a necessidade de uma atualização do Estatuto dos Servidores, visto que este “é datado de 1979, carecendo de atualização para os tempos atuais”¹¹. De acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ)¹², dentre todas as alterações previstas no antigo PLC, a principal mudança é a remodelação da contabilidade de horas-aula, particularmente para as professoras e professores do município:

Em seu artigo nº 12, o PLC altera a contagem das horas-aula dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, prejudicando gravemente a categoria. O prefeito quer modificar o cálculo atual, que considera 1 hora-aula como 50 minutos, para um sistema que contabiliza apenas minutos trabalhados. Isso fará com que os docentes aumentem de 26 para 32 tempos em sala de aula. Ao final do mês, cada professor de 40 horas terá ministrado 24 tempos a mais. Como resultado, o tempo destinado ao planejamento extraclasse e às correções cairá de 14 horas para apenas 8 horas por semana (SEPE-RJ, 2024, parágrafo 7).

O recálculo da hora-aula proposto por Paes é extremamente prejudicial ao bem-estar e às qualidades das vidas das(os) professoras(es) da rede municipal. A redução do tempo disponibilizado às demandas extraclasse – que já costuma ser

¹⁰Prefeito da cidade do Rio de Janeiro Eduardo Paes, “Lei Complementar nº 276/2024”, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 26 dez. 2024, <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/cont-lei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/96e3ec2c61a5a38c03258bff0065e54c?OpenDocument>.

¹¹Prefeito da cidade do Rio de Janeiro Eduardo Paes, “MENSAGEM Nº 118”, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 29 out. 2024, <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro-2124.nsf/-ea4a4fab8b233289032586320056936b/f5fad190f0a9ab9d03258bc5006f95f0?OpenDocument>.

¹²Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), “Luta contra o PLC 186 continua: prefeito sancionou no dia 26/12 pacote de maldades aprovado na Câmara de Vereadores”, SEPE-RJ, 27 dez. 2024, <https://seperj.org.br/luta-contra-o-plc-186-continua-prefeito-sancionou-no-dia-26-12-pacote-de-maldades-aprovado-na-camara-de-vereadores/>.

insuficiente – intensifica a sobrecarga de trabalho, contribui para o sofrimento no exercício da docência, compromete a qualidade do ensino e agrava o risco de adoecimento físico, mental e emocional da categoria.

Revisitando minhas experiências profissionais e conectando-as com os exemplos citados nesta seção, percebo que, independentemente das configurações contratuais (com vínculo empregatício, profissionais autônomas, etc.) ou dos locais de trabalho (instituições públicas e privadas, cursos livres, ambiente digital, etc.), a maneira como enxergamos e vivemos nosso trabalho parece estar desalinhada, de alguma forma, com os interesses de quem nos emprega.

Estamos cansadas – cansadas do volume excessivo de tarefas, da falta de condições materiais para fazer um trabalho que consideramos significativo, das jornadas duplas ou triplas, muitas vezes por uma remuneração que mal cobre os custos básicos para se viver. Tudo isso reflete o sucateamento da nossa profissão, a perda de direitos e as violências que sofremos no dia a dia. Diante desse cenário, me pergunto: como ficam a nossa saúde e as qualidades de nossas vidas? Esse é o questionamento que tem me acompanhado durante as reflexões sobre as experiências que compartilho, neste estudo, e que atravessam as trajetórias de tantas professoras e professores que, apesar de tudo, seguem resistindo.

1.2

Questões que me move(ra)m

No fatídico dia em que comuniquei meu desligamento, entre lágrimas e soluços, expliquei à coordenação que o motivo de minha saída era por não acreditar mais ser uma boa professora. Não me sentia confiante nem capaz de investir na carreira docente e, inclusive, cogitava migrar para uma área bem distante da educação. Porém, quando recebi a notícia da aprovação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), uma “chama” de esperança se acendeu em meu peito: “talvez eu ainda ‘sirva’ como professora”, pensei. Desde então, sigo trabalhando na desconstrução e (re)construção de minhas crenças sobre o que é ser uma boa profissional.

Entre reflexões sobre as leituras propostas pelo Programa, consultas com as profissionais de psicologia e psiquiatria que me assistem, e desabaços entre amigas, amigos, colegas de profissão e de pós-graduação, percebi uma mudança

em minha percepção sobre o tipo de profissional que sou, mesmo que sutil. Comecei a enxergar que o problema não era a minha competência e nem a minha capacidade como professora, mas sim o meu relacionamento profissional com a direção e a coordenação do curso de idiomas onde eu trabalhava, cujo solo, outrora fértil, eventualmente – em minha percepção – tornou-se infrutífero.

Ademais, ter navegado por todas estas fases em minha vida profissional me fez questionar quais foram as causas do mal-estar de profissionais da educação que também optaram por seguir carreira “solo”. Consequentemente, minhas inquietações me moveram a ponto de me perguntar: por que eu e quatro colegas de profissão nos desvinculamos de instituições privadas para dar aulas de idiomas on-line e/ou presenciais de forma autônoma? Quais foram nossas motivações? Como se deu este processo? Como avaliamos essa experiência?

Para dar conta desses questionamentos, apresento, nesta pesquisa, as motivações que levaram as professoras Alice, Roberta, Maria Júlia, Luciana¹³ e eu a optarmos pelo desligamento das instituições onde trabalhávamos, a fim de nos tornarmos profissionais autônomas. Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar as crenças que emergem discursivamente, nos relatos das participantes, durante nossas reflexões acerca do processo de migração. Em outras palavras, busco pesquisar como elas avaliam essa necessidade de mudança e o processo de transição para o autoemprego. Para desenvolver este objetivo geral, trago os seguintes objetivos específicos:

- i) identificar as crenças emergentes em nossos relatos, (des/co)construídas por nós durante as interações que tivemos, e como estas crenças se (des)alinham com discursos sociopolíticos hegemônicos da atualidade em relação à função docente e ao trabalho com vínculo empregatício contrastado ao trabalho autônomo;
- ii) investigar se há impacto destas crenças em nossas subjetividades através da identificação e análise de avaliações emergentes discursivamente das vivências das participantes;
- iii) refletir se a maneira como avaliamos o processo de migração do trabalho com vínculo empregatício para o autônomo, em diferentes esferas de nossas vidas, (des/co)constrói nossas crenças.

¹³Os nomes verdadeiros das participantes foram substituídos por pseudônimos para assegurar a proteção de suas identidades.

Para dar conta dos objetivos supracitados, após este capítulo introdutório, apresento a seguinte sequência nesta dissertação: no capítulo 2, explico porque a pesquisa tem uma sensibilidade autoetnográfica e a relevância desta escolha metodológica. Além disso, as participantes e eu nos apresentamos para que você, leitora ou leitor, possa caminhar ao longo de sua leitura já nos conhecendo brevemente. Por último, compartilho as configurações das conversas que tivemos e porque escolhi este método de coconstrução dos relatos, assim como apresento os contextos dessas interações.

No capítulo 3, disserto sobre os conceitos epistemológicos que servirão de pilares interdisciplinares para a construção reflexiva desta pesquisa e minha própria construção como professorapesquisadora¹⁴.

Já no capítulo 4, exponho as questões éticas da pesquisa e quais abordagens adotei para conduzi-la – em específico, como os relatos foram coconstruídos. Discorro, também, sobre as ferramentas metodológicas adotadas para analisar os relatos.

Em sequência, no capítulo 5, apresento a organização desses relatos e as análises macro e microdiscursivas dos excertos selecionados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por fim, no capítulo 6, apresento minhas compreensões momentâneas acerca dos entendimentos coconstruídos durante nossas interações. Fundamentada em conceitos epistemológicos com os quais me alinho, busco demonstrar a relevância de direcionar o olhar para nós, professoras(es) brasileiras(os), principalmente para os impactos da desvalorização do ofício em nossas vidas nos âmbitos físico, mental, emocional e profissional.

¹⁴Ao longo deste texto, faço uso de algumas palavras aglutinadas por alinhar-me à Nilda Alves, autora conhecida por unir palavras através aglutinações com o intuito de sobrepular e lutar contra fragmentações provenientes de algumas dicotomias (cf. Garcia; Oliveira, 2015).

2

Caminhos cruzados: trajetórias que percorremos

Como relatado no capítulo anterior (cf. capítulo 1, p. 12), enfrentei uma “montanha russa” de sentimentos até decidir desvincular-me, de forma definitiva, do local onde trabalhei por dez anos. Ter lecionado, por tanto tempo, em uma escola de ensino de idiomas cuja direção e coordenação, gradativamente, negligenciaram suas funcionárias e funcionários foi nocivo à minha saúde e às qualidades das minhas vidas. Experienciei a frequente falta de consideração com as propostas e os apontamentos feitos por nós do corpo docente, a imposição de demandas não condizentes com a nossa função e uma remuneração incompatível com o trabalho que exercíamos.

Como consequência, senti que fui arrastada para um caminho tortuoso. Lembro-me de contar a uma psicóloga, há alguns anos, que me sentia como se estivesse em um penhasco tentando chegar do outro lado. Para atravessar, eu precisava passar por uma ponte suspensa, daquelas feitas com tábuas de madeira, que unia as duas extremidades. Fazer tal caminho não seria um problema; porém, havia uma névoa espessa que dificultava a minha visão. E foi a partir desse momento que compreendi o quão comprometido o meu bem-estar estava.

O auxílio psicológico e psiquiátrico foram – e continuam sendo – fundamentais para trilhar o caminho sem a visão turva, garantindo que eu pudesse ter as condições necessárias para cruzar essa ponte. Além disso, contar com o suporte de minhas amigas, amigos e família foi essencial para (re)pensar sobre a minha relação com a minha profissão e com o meu local de trabalho.

Dessas amigas, Alice, Roberta, Maria Júlia e Luciana estiveram comigo em diferentes momentos de minha trajetória, oferecendo escuta atenta e palavras afetuosas. Tendo isso em vista, nas próximas seções, contextualizo como me conectei às quatro professorasparticipantes¹⁵ e os critérios que me levaram a convidá-las a percorrer os caminhos da pesquisa ao meu lado. Também

¹⁵Ao longo deste texto, optei por aglutinar algumas palavras (cf. nota 14 do capítulo 1). Contudo, utilizo os termos “professoraparticipante”, “professora” e “participante” de forma intercambiável para me referir às professoras que participaram da pesquisa, a fim de evitar a repetição excessiva do primeiro termo. É importante ressaltar, porém, que defendo a união das duas palavras: ao se tornarem participantes da pesquisa, elas permanecem professoras.

compartilho minha breve apresentação, assim como Alice, Roberta, Maria Júlia e Luciana compartilham as suas.

Além disso, discorro sobre meus entendimentos acerca do tipo de interações que tivemos e descrevo os contextos em que estas ocorreram. Nossas conversas, coconstruídas com base em uma escuta ativa durante a tessitura de nossas vivências, foram atravessadas por uma sensibilidade autoetnográfica. Essa metodologia de pesquisa reconhece meu envolvimento com o campo e com as histórias compartilhadas.

2.1

Professorasparticipantes que me acompanha(ra)m

Enquanto pensava sobre o tema que gostaria de pesquisar, percebi que já havia sido, de maneira intrínseca, atravessada por ele. Foi durante uma aula de Introdução à Linguística Aplicada, do PPGEL, que a professora Inés Miller aflorou o meu interesse por investigar meu próprio cotidiano como uma professora sem vínculo empregatício formal. Meus questionamentos sobre o exercício da docência como profissional autônoma tornaram-se, ali, ponto de partida para essa investigação. Ao ponderar sobre a relevância dessa pesquisa – tanto para mim quanto para as(os) professoras(es) que se conectem à temática –, percebi a necessidade (e a potência) de compartilhar nossas vivências, como forma de elucidar a importância de discutirmos sobre o nosso cotidiano profissional.

Foi nesse percurso que encontrei os escritos da professora, pesquisadora e militante Nilda Alves, reconhecida por seu trabalho com os cotidianos escolares. Em seus textos, Alves (2015, p. 118) frequentemente compartilha histórias de professoras, professores, alunas e alunos – pessoas que, como ela diz, "tecem o cotidiano escolar". Em uma dessas histórias, encontra-se o relato de uma orientanda da autora sobre quando um de seus alunos de 9 anos questionou criticamente a prática escolar de "vestir" crianças da educação infantil como indígenas para “homenageá-los” no dia 19 de abril. De acordo com Alves (2015, p. 118), este relato destaca a importância de compartilhar nossos cotidianos "na busca de uma avaliação diferente que saiba ‘captar no voo’ as numerosas possibilidades e a oportunidade que o acaso coloca em nosso caminho”.

A partir desse entendimento, passei a refletir sobre a necessidade de buscar diferentes perspectivas sobre a migração para o trabalho autônomo – para além das minhas próprias avaliações. Acredito que ouvir sobre as experiências de outras professoras enriquece nossa compreensão do processo. A interação com diferentes pessoas se revela fundamental nesse caminho, pois é por meio dela que compreendemos como cada um atribui sentido, interpreta e avalia o mundo ao redor. Conforme destacado por Moraes Bezerra (2007),

na interação, a palavra constrói o mundo; constrói saberes, conhecimentos e crenças; constrói quem somos; constrói relações. Na verdade, cada conversa, cada interação é tecida por inúmeros fios que configuram desenhos de múltiplos matizes, figuras cambiantes a cada momento (*apud* Dias *et al.*, 2021, p. 22).

Portanto, entendo que é na interação que moldamos a nossa visão do mundo. Através da linguagem, (co)construímos saberes, crenças e nossas subjetividades. Essas interações são fundamentais para estabelecer e nutrir relações interpessoais, sendo cada momento de troca único e carrega consigo a potência de construir nossas realidades, de moldar nossas percepções e de criar vínculos dentro das relações humanas.

É como se cada conversa fosse uma tapeçaria complexa, tecida com inúmeros fios que formam desenhos multifacetados e figuras em constante transformação. Portanto, ao escolher Alice, Roberta, Maria Júlia e Luciana como participantes desta pesquisa, optei por trilhar um caminho que reconhecesse os fios afetivos que nos interligam como parte da produção do conhecimento. Em diferentes momentos da minha trajetória, elas estiveram presentes com escuta atenta, acolhimento e palavras que me ajudaram a seguir em frente. Como afirma hooks (2020, p. 123-124),

[i]ndivíduos que escolhem amar podem alterar e alteram a própria vida para honrar a primazia da ética amorosa. Nós fazemos isso ao escolher trabalhar com indivíduos que admiramos e respeitamos; ao nos comprometermos a nos entregar inteiramente em nossos relacionamentos; ao abraçar uma visão global em que vemos nossa vida e nosso destino como intimamente ligados aos de todas as outras pessoas do planeta.

Em diálogo com a autora, entendo que minha decisão de convidá-las como participantes da pesquisa é solidamente fundamentada em uma ética amorosa que se manifesta através da escuta atenta e genuína, do profundo respeito mútuo e da construção coletiva de significados. Além disso, essa ética amorosa não se opõe, de forma alguma, ao rigor metodológico e ético, que são pilares da minha prática. Pelo contrário, acredito que o afeto e a colaboração podem coexistir e enriquecer a produção de conhecimento.

Por fim, gostaria de destacar que me sinto imensamente grata e privilegiada por ter a oportunidade de contar com a valiosa contribuição destas professoras, que admiro profundamente não apenas como profissionais, mas também como amigas queridas. A cumplicidade e o apoio que encontramos umas nas outras fortalecem ainda mais o meu cotidiano e tornam a minha jornada mais rica e significativa.

Nas subseções a seguir, compartilho brevemente o momento em que nossos caminhos se entrelaçaram e as nossas apresentações¹⁶. Esta escolha foi feita para que você, leitora(or), tenha a oportunidade de nos conhecer antes de ler nossos relatos. Para auxiliar na contextualização, antecipo que as professorasparticipantes e eu somos naturais do estado do Rio de Janeiro, residimos na capital e temos entre 28 e 40 anos. Possuímos ensino superior e já atuamos sob regime CLT em instituições privadas, incluindo escolas de idiomas, a educação básica e o setor editorial. No período em que tivemos as nossas conversas, todas nós trabalhávamos apenas como professoras particulares de idiomas nas modalidades presencial, virtual ou ambas.

2.1.1 Paula

Dada a íntima conexão entre a temática deste estudo e minha própria história, julgo essencial compartilhar, a seguir, uma breve apresentação pessoal. O objetivo primordial desta decisão é proporcionar à(ao) leitora(or) um panorama contextualizado sobre meu percurso profissional. Entretanto, no capítulo 5 (cf. subseção 5.1.1, p. 64), haverá apenas as análises dos excertos sobre as vivências das participantes.

¹⁶As apresentações foram solicitadas via *Whatsapp* após as conversas exploratórias. As participantes redigiram seus próprios textos e me enviaram pelo mesmo veículo de comunicação.

Meu nome é Paula, tenho 38 anos e sou formada em Letras - Inglês/Português. Porém, a docência não foi minha primeira escolha profissional. Por ter começado a trabalhar aos 17 anos, ocupei alguns cargos de nível médio – como auxiliar administrativa em uma empresa de construção civil e secretária no curso de idiomas onde estudei inglês.

Estudar linguagem também não foi minha primeira opção na graduação. Durante o ensino médio, cursei a turma especial de Ciências Biológicas e prestei vestibular para Fisioterapia. Por não ter sido aprovada, decidi começar a trabalhar para cursar outra graduação em uma universidade privada. Por fim, iniciei o curso de Enfermagem, mas desisti da área após o quarto período.

Quando cancelei minha matrícula, o diretor do curso de idiomas onde eu trabalhava na época me ofereceu a posição de chefe de secretaria, por eu já ter tido experiência com o trabalho administrativo. Pouco tempo depois, eu me encontrava em uma situação bastante difícil: não só estava infeliz com a função que me foi atribuída – pois comecei a acreditar que não tinha o espírito de liderança para gerir uma equipe –, como também me sentia frustrada com a maneira desrespeitosa que essa equipe me tratava.

Naquele momento, a única solução tangível para sair daquela situação era fazer o curso de formação de professores oferecido pela instituição. E foi exatamente o que eu fiz. Concluí o curso em meados de 2009 e, em agosto do mesmo ano, iniciei o trabalho em sala de aula. No ano seguinte, comecei a licenciatura em Letras. Porém, com o objetivo de me tornar tradutora ao invés de professora. O trabalho como instrutora de ensino era apenas o recurso que eu tinha para custear meus estudos na universidade particular. Lembro-me claramente de uma professora do primeiro período perguntar à turma: “quem quer ser professora ou professor?” e eu não levantar a mão, pois estava determinada a seguir com a minha decisão.

Gradualmente, minha visão sobre estar em sala de aula começou a se transformar, e percebi que estava ressignificando minhas crenças sobre o trabalho docente. Durante anos, eu dizia que “estava” professora – como algo transitório entre o que eu almejava e as oportunidades que eu tinha no momento.

Hoje, dezesseis anos depois da primeira vez em que entrei em uma sala de aula como professora, não penso mais na docência como algo temporário: eu sou

professora. A princípio, quando enfrentei dificuldades na minha prática profissional – como a falta de apoio da direção e da coordenação, a má remuneração e as cobranças excessivas –, acreditei que não tinha a capacidade necessária para lidar com esses problemas, o que me fez sentir uma péssima profissional e adoecer.

Porém, ter me desligado da última escola onde trabalhei trouxe a clareza que eu precisava para voltar a acreditar em mim e em minhas habilidades profissionais. Hoje, entendo que sou professora por uma escolha consciente – e que esse lugar me representa.

2.1.2 Alice

Conheci Alice em 2017 quando ingressei no curso de extensão em Língua Inglesa oferecido pela PUC-Rio. Na época, ela já trabalhava como professora de Língua Inglesa em uma escola de idiomas localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Criamos uma conexão muito forte durante o curso e nossa amizade extrapolou as paredes da sala de aula. Desde então, trocamos experiências e confissões sobre a docência, nos ajudamos com as preparações de aula e com sugestões para lidar com alguma adversidade do ofício.

Sou a Alice, tenho 30 anos e resido na cidade do Rio de Janeiro com meus dois gatos, Cleiton e Cléber. Sou bacharel em Comunicação Social, porém nunca atuei na área. Tenho especialização em Língua Inglesa, e atualmente estou cursando licenciatura em Pedagogia, além de ser bolsista de iniciação científica. Leciono há 8 anos, iniciando minha carreira como professora de Língua Inglesa em escolas de idiomas. Desde 2018, trabalho especialmente com o ensino de Inglês para crianças. Iniciei minha jornada como autônoma em 2019, quando ainda estava no regime CLT. No começo de 2022 pedi o desligamento da escola onde eu trabalhava para seguir apenas como autônoma.

2.1.3 Roberta

Já Roberta e eu nos conhecemos em um cenário diferente. Em 2022, eu

estava à procura de uma professora particular de Língua Espanhola para retomar os meus estudos, até então paralisados desde que comecei a lecionar. Entrei em contato com uma prima que cursou Letras/Espanhol, e ela me indicou o perfil profissional de Roberta no *Instagram*. Não muito após nosso primeiro contato, iniciamos as aulas na modalidade on-line. Em pouco tempo, nosso relacionamento transformou-se em amizade e, por fim, marcamos de nos conhecer pessoalmente. Começamos a trocar experiências sobre o trabalho autônomo e sobre nossas vivências no mestrado (ambas iniciamos a pós-graduação em 2023).

Meu nome é Roberta, tenho 28 anos, quase 29, e vivo no Rio de Janeiro desde sempre. Sou formada em Letras/Espanhol e tenho especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol/LE. Atualmente, faço mestrado em Letras Neolatinas e pesquiso material didático e formação docente, com o objetivo de entender como a graduação impacta na nossa concepção de material didático e no modo como o utilizamos. Tenho experiência na área de didáticos e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, durante alguns anos fui professora de cursos livres, mas hoje sou professora particular de Espanhol e também atuo no Ensino Fundamental II.

2.1.4 **Maria Júlia**

Maria Júlia e eu nos tornamos amigas por acaso. Por termos um grande amigo em comum, costumávamos frequentar os mesmos lugares. Eventualmente, começamos a conversar e a descobrir muitas coisas em comum. Nesta época, acredito que há pelo menos 8 anos atrás, eu estava em meu último emprego sob o regime CLT. Coincidentemente, Maria Júlia também trabalhava como instrutora de ensino de inglês no curso ao lado de onde eu trabalhava. Entre trocarmos experiências e dicas, abrimos espaço para conexões mais profundas e afetuosas. Nossa amizade expandiu-se para as noites de karaokê na Feira de São Cristóvão e os inúmeros shows da nossa banda brasileira favorita – Fresno.

Sou a Maria Júlia, tenho 28 anos, sou nascida e criada em Duque de Caxias, mas hoje moro em Niterói com meu companheiro e meus dois gatos.

Comecei minha trajetória como professora de Inglês em 2014, como professora auxiliar de um curso de idiomas, e nesse mesmo ano comecei a dar aulas particulares. Entre escolas e cursos, dividi minha formação com a licenciatura em História, e cheguei a lecionar a matéria por 2 anos, mas logo percebi que ensinar Inglês não era um hobby e sim minha profissão. Desde 2022, decidi dar aula somente de Inglês e saí da escola e dos cursos que dava aula para ser 100% autônoma. De lá para cá muitas inseguranças surgiram e hoje não estou satisfeita com meu trabalho, mas sigo na saga de ensinar a Língua Inglesa e encontrar a melhor forma de fazê-lo.

2.1.5 Luciana

Luciana e eu, por outro lado, nos conhecemos na maternidade: ela é uma de minhas primas mais velhas – eu com 38 e ela com 40. Somos grandes amigas desde pequenas e, por esse motivo, caminhamos juntas por muitas de nossas fases. Um desses trajetos foi o profissional, já que nós duas somos professoras de Inglês e, inclusive, trabalhamos juntas em duas escolas. Em uma delas, Luciana também foi minha coordenadora pedagógica. Nossa cumplicidade e apoio contínuo são as maiores características do nosso relacionamento e a considero como uma inspiração.

Meu nome é Luciana, mas eu sou mesmo é a Teacher Lu, professora de Inglês apaixonada por ensinar de forma leve, criativa e prática. Depois de 17 anos trabalhando com carteira assinada, decidi empreender na área da educação. Minha trajetória começou nas salas de aula tradicionais, mas foi na autonomia que encontrei espaço para criar experiências de aprendizagem que realmente fazem sentido para quem aprende. Hoje, ofereço aulas personalizadas, assessorias e cursos voltados para adultos que querem aprender Inglês de forma prática, seja para viajar, crescer profissionalmente ou simplesmente se comunicar melhor no mundo. Meu estilo de ensino é direto ao ponto, focado no aluno e recheado de bom humor. Com isso trago leveza para o aprendizado, sem deixar de lado a consistência e o resultado. Ser autônoma me permitiu alinhar minha profissão aos meus valores (inclusive os financeiros). Hoje, tenho liberdade para

inovar, atender meus alunos com mais atenção e desenvolver projetos que me inspiram.

Por fim, gostaria de reiterar que a afinidade e a cumplicidade que tenho com as participantes tiveram grande influência na decisão de convidá-las para participar desta investigação. As quatro professoras mostram-se preocupadas com a educação e com suas alunas e alunos, algo que prezo no exercício da docência. Além disso, as considero como pares mais experientes nesse contexto, umas vez que iniciaram o trabalho como autônomas antes de mim.

A seguir, detalho a relevância dessa temática em meu percurso profissional e acadêmico e apresento as escolhas metodológicas que guiaram nossas interações.

2.2

Tecedoras de histórias: sensibilidade autoetnográfica e as conversas exploratórias coconstruídas

Durante o período de elaboração do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética da PUC-Rio, percebi que me questionava constantemente sobre a razão de narrar a minha trajetória como professora de Inglês sob o regime CLT e de convidar as participantes a fazer o mesmo. Por que o compartilhamento de nossas vivências é relevante? E, primordialmente, qual a importância de nossos relatos?

Assim, para alcançar os objetivos da pesquisa de forma ética e respeitosa, adotei uma abordagem analítico-metodológica que combinasse a narrativa de nossas histórias com a reflexão sobre nossas experiências profissionais e a análise aprofundada das temáticas emergentes. Isto é, empreguei nesta pesquisa qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006) elementos da autoetnografia, especialmente sua forma de “descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal” (Ellis; Adams; Bochner, 2010, n. p., tradução minha¹⁷), com o propósito de compreender fenômenos socioculturalmente situados.

Em consonância com Ellis, Adams e Bochner (2010), Mendez (2013, p. 285) apresenta a autoetnografia como “um instrumento por meio do qual os pesquisadores podem explorar e retratar a cultura em que um fenômeno está sendo

¹⁷Todas as traduções de citações estrangeiras contidas neste trabalho são de minha responsabilidade.

vivenciado”. Portanto, foram nas dimensões reflexivas e políticas da autoetnografia que entendi a importância e relevância de compartilhar nossas histórias e de analisá-las, em busca de entendimentos sobre nós cinco e sobre as maneiras que os contextos macrosociais dialogam com as nossas vivências.

Nesse sentido, a partir de minhas experiências profissionais – imbricadas ao contexto sociocultural que pertença – e da autorreflexão sobre elas, busquei outras professoras que também optaram pelo trabalho autônomo para (co)refletirmos sobre a escolha desta alternativa. As interações afetuosas que tivemos destacam a sensibilidade autoetnográfica (Biar; Torres, 2018) desta dissertação, valorizando e incorporando minha subjetividade, emocionalidade e influência no processo de investigação (Ellis; Adams; Bochner, 2010).

Entretanto, não afirmo que sou uma pessoa cujo histórico profissional sirva de validação para discorrer sobre as temáticas abordadas na pesquisa. Sou, porém, um par que propõe um olhar reflexivo, crítico e aprofundado sobre as nossas histórias, uma vez que compartilhamos muitas experiências em nossas vivências profissionais.

Ao iniciar as análises dos relatos, reconheci que entender minha própria experiência foi fundamental para conduzir uma pesquisa de viés autoetnográfico (Mendez, 2013). A escolha de pesquisar junto às professoras, aliada à escrita desta dissertação com sensibilidade autoetnográfica (Biar; Torres, 2018), pavimentou o caminho para que eu pudesse compartilhar com você, leitora(or), minhas vivências como professora de Inglês sem vínculo empregatício.

Porém, antes mesmo de iniciar o capítulo de análises (cf. capítulo 5, p. 63), senti a urgência de escrever sobre as diferentes nuances das minhas vivências, justamente por elas desestabilizarem certezas que eu, naquela época, tomava como absolutas. Foi nesse movimento de estranhamento e reconfiguração que compreendi, na prática, o que Carolyn (2004) expressa sobre a escrita como forma de dar conta do que nos atravessa profundamente:

Costumo escrever sobre experiências que me deixam perplexa e desafiam a construção de significado que elaborei para mim mesma. Escrevo quando meu mundo desmorona ou quando o significado que construí para mim mesma corre o risco de desmoronar (*apud* Jones *et al.*, 2016, p. 34).

A afirmação da autora ressoa com minha própria experiência durante o

processo de escrita, especialmente nos momentos em que me questioneei do porquê de ter escolhido este tema; e, também, quando entendi que precisava revisitar os acontecimentos e as emoções que os acompanharam para entender qual o meu lugar no mundo. Sinto que escolhi trilhar organicamente a pesquisa neste caminho quando percebi que estava, através da escrita, revivendo minhas experiências e muitos dos sentimentos negativos que me assombraram durante aquele período. Esse processo me permitiu acessar dimensões afetivas do trabalho docente que talvez se mantivessem ocultas sem esse exercício de escrita.

Por fim, outro aspecto que influenciou minha escolha analítico-metodológica foi a oportunidade do diálogo recíproco entre pesquisadora e leitora(or) (Jones *et al.*, 2016). Na tentativa de “compelir todos os que fazem, veem e ouvem esse trabalho a abrir espaço para a diferença, a complexidade e a mudança” (Jones *et al.*, 2016, p. 25), olho para as minhas histórias e a das participantes sob a lente da autoetnografia para trazer à superfície questões microssituadas e compartilhá-las com trabalhadoras(es) de outras áreas profissionais.

Busco, assim, construir uma conexão direta com você, leitora(or), para que se sinta igualmente envolvida(o) com as histórias, e desenvolva um “senso de responsabilidade” ao se engajar com este estudo, uma vez que “eles [as leitoras e leitores] não são receptores passivos de um texto ou performance, mas, em vez disso, são posicionados como participantes ativos que devem agir na história que se desenrola” (Jones *et al.*, 2016, p. 25).

Pensando em como eu poderia também engajar as participantes com esse estudo, lembrei que hooks (2020), em seu livro sobre os diferentes tipos de amor e de amar, tece considerações essenciais sobre a necessidade inerente de estarmos em comunidade para que possamos sobreviver como espécie. Além das questões biológicas e evolutivas, a união em comunidade é vital para criarmos vínculos afetivos com seus membros, estreitar laços e nos apoiar em nossa luta diária pelo direito de existirmos com dignidade e amorosidade.

Por esse motivo, escolhi a conversa exploratória (Dias *et al.*, 2021) como uma maneira facilitadora para a cocriação dos relatos dessa investigação, uma vez que compreendo a importância do diálogo em nossa sociedade já que, como a própria hooks (2020, p. 165) afirma, “conversar é uma forma de criar comunidade”. Também conhecida como conversa com potencial exploratório, esta

é uma maneira de fomentar a reflexão sobre como certas questões nos afetam, por meio do compartilhamento de experiências em uma interação sem roteiro pré-definido (Dias *et al.*, 2021). A temática da presente pesquisa, que nos conecta de modo particular, nos sensibiliza de maneiras específicas. Por isso, uma interação pautada pela escuta atenta e pela criação de um espaço confortável para revisitar experiências passadas foi a forma que antecipei ser a mais adequada e significativa tanto para mim quanto para as participantes.

Embora não haja uma definição única do que são conversas exploratórias, Nunes (2017, p. 50) as apresenta como “processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula e em outros contextos”. Este entendimento faz sentido para mim, uma vez que a dinâmica desta forma de interação promove um espaço reflexivo – seja físico, na escolha do local em que a conversa ocorre, seja abstrato, como um momento no tempo em que revisitamos vivências e práticas.

Ao abraçar a conversa com potencial exploratório como uma escolha metodológica fundamental para a coconstrução dos relatos desta pesquisa, pudemos dialogar livremente sobre o tema proposto, permitindo que nossas histórias se desdobrassem espontaneamente ao longo da interação. Acredito que não ter utilizado um roteiro pré-definido assim como uma sequência fixa de perguntas previamente estruturadas, como costuma ocorrer em entrevistas de pesquisa, foi uma escolha acertada para que pudéssemos rumar a conversa para os caminhos que a levamos. Foi como se as palavras, libertas de amarras, pudessem se derramar em um rio de sentidos coconstruídos, desaguando em nossas reflexões coletivas e individuais.

2.3

Onde as vozes se encontram: contextos e cuidados nas conversas exploratórias

Este estudo partiu de uma curiosidade intrínseca em compreender os fatores que me levaram a optar pelo trabalho autônomo em vez do trabalho formal, conforme exposto na seção introdutória (cf. capítulo 1, p. 12). A partir desse contexto, convidei quatro profissionais da educação – e grandes amigas – que, assim como eu, são professoras autônomas, para conversar sobre essa

temática, com o intuito de (co)refletirmos sobre nossas vivências e coconstruirmos entendimentos acerca delas.

O primeiro contato com as professoras foi feito por meio de mensagens de texto e áudio enviadas pelo *WhatsApp*. Ao convidá-las, procurei apresentar de forma clara e acessível os objetivos do estudo, garantindo que as, até então, potenciais participantes pudessem compreender a relevância e os propósitos da pesquisa. Incluí informações sobre como seria a interação e a duração estimada de participação. Também compartilhei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, cf. Anexo 1), buscando prezar pela transparência e já antecipar possíveis dúvidas. Após o aceite de cada uma, seguimos com o agendamento das conversas.

Em relação às conversas exploratórias, optei por convidar cada professora para que nos encontrássemos presencialmente e em trio. A escolha metodológica pelas conversas exploratórias como forma de coconstrução dos relatos partiu do desejo de estimular a espontaneidade em nossas trocas. Acredito que essa liberdade contribuiu para que os temas discutidos emergissem naturalmente, conforme os encontros se desenrolavam, e foi o que possibilitou as reflexões e coconstrução de entendimentos entre nós. Além disso, busquei criar um espaço para que nós fôssemos autoras das nossas próprias histórias em vez de termos as mesmas contadas por terceiros.

Os grupos de conversa foram organizados com atenção e cuidado, respeitando dois critérios que considere fundamentais para participação tranquila das professorasparticipantes: a proximidade geográfica e a disponibilidade de cada uma. No primeiro encontro, estiveram presentes Alice e Roberta; no segundo, Maria Júlia e Luciana. Para agrupá-las dessa forma, levei em conta, antes de tudo, o desejo de evitar deslocamentos longos e desgastantes, permitindo que todas pudessem chegar com calma e conforto. Além disso, levei em consideração as agendas individuais, buscando datas e horários que fossem possíveis para cada uma, de modo a garantir suas presenças e seus envolvimento. A intenção era simples, mas essencial: criar condições acolhedoras para que a troca fluísse sem que fatores logísticos se tornassem obstáculos ao nosso encontro.

Apesar de Alice, Roberta, Maria Júlia, Luciana e eu compartilharmos não apenas o ofício de lecionar idiomas, mas também a experiência do trabalho autônomo, tenho plena consciência da pluralidade de nossas trajetórias. Em vista

disso, o objetivo central desses encontros foi proporcionar um espaço de escuta atenta e afetiva, para que pudéssemos relatar, em detalhes e sob nossas perspectivas individuais, os desafios e as motivações que culminaram em nossa demissão voluntária.

Embora eu também compartilhe minha história ao longo deste texto, é no capítulo 5 (cf. subseção 5.1.1, p. 64) que se encontram os excertos contendo os relatos das professoras participantes. São eles que constituem o cerne da análise qualitativa e interpretativista que se segue, com o propósito de oferecer o meu entendimento aprofundado sobre como elas avaliam o processo de migração para o trabalho autônomo – por meio de suas vivências do trabalho formal, no campo do ensino de línguas, e os impactos dessas experiências em suas subjetividades.

No dia marcado para cada encontro, elucidei os objetivos, as etapas da pesquisa e como se daria a construção da dissertação, e solicitei as assinaturas TCLE para que pudéssemos iniciar. Nas duas conversas exploratórias, que foram gravadas em áudio com o uso do meu telefone celular, propus começarmos falando sobre porque elas saíram de seus empregos prévios para dar aulas como professoras autônomas, com o intuito de incentivar a reflexão acerca deste evento.

Todavia, houve momentos em que utilizei outras perguntas pertinentes aos objetivos da pesquisa, tais como quais foram as suas motivações para sair da escola, se houve um momento-chave que elas perceberam que não cabiam mais naquele espaço e como se deu este processo para cada uma. Além disso, surgiram outros assuntos, como a nova configuração de trabalho e quais foram/são os impactos do trabalho autônomo em diferentes âmbitos de suas vidas. No entanto, mesmo com o surgimento de outras temáticas, elas não serão discutidas neste estudo devido ao recorte da pesquisa. Pretendo, contudo, investigá-las em trabalhos futuros.

De modo geral, nossas conversas aconteceram para além das respostas às perguntas que eu havia feito. Como mencionei anteriormente, a escolha pela conversa exploratória como forma de coconstrução dos relatos abriu espaço para que as trocas sobre nossas vivências fluíssem de maneira espontânea e descontraída. Acredito também que o fato de todas fazerem parte do meu círculo de amizades – algumas já se conhecendo previamente, outras por meio de vivências compartilhadas por mim – contribuiu positivamente para essa abertura durante os encontros.

Alice, Roberta e eu nos encontramos na residência de Alice para a primeira conversa exploratória, que aconteceu no dia 16 de junho de 2024. Alice ofereceu o seu apartamento, localizado em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro, para ser o nosso ponto de encontro, uma vez que Roberta morava em um bairro vizinho. Debruçadas sobre uma mesa posta com o café da tarde em um domingo de sol, entre goles e mordiscadas, conversamos sobre nossas vivências acadêmicas e profissionais e em que momento estávamos ao longo deste percurso.

Na época em que tivemos esta interação, Roberta cursava uma pós-graduação em Letras Neolatinas, trabalhava como professora particular de Espanhol e como influenciadora digital no ramo do idioma. Alice, por sua vez, estava concluindo a graduação em Pedagogia e trabalhava como professora particular de Inglês especialmente para crianças e pré-adolescentes.

Já a segunda conversa exploratória ocorreu no dia 02 de novembro de 2024 devido às agendas de Maria Júlia e Luciana. Nos encontramos em meu apartamento, localizado em um bairro da zona norte da cidade, por ser um local intermediário entre as residências das duas participantes. Era um sábado ensolarado e também estávamos sentadas à mesa para o café da tarde; começamos a compartilhar experiências acadêmicas e profissionais, refletindo sobre nossas trajetórias.

Nesse período, Maria Júlia havia recém-retornado de um intercâmbio em Londres, na Inglaterra, e trabalhava como professora particular de Inglês, além de manter um perfil profissional na rede social *Instagram*. Luciana, assim como Maria Júlia, trabalhava como professora particular de Inglês, porém em uma escola de idiomas on-line que ela havia fundado em parceria com uma colega de profissão.

Neste capítulo, apresentei as configurações iniciais das nossas interações, desde quando nossos caminhos se cruzaram até as primeiras apresentações que estabeleceram a base para a participação das professoras. Em sequência, delinee a importância crucial do viés autoetnográfico como abordagem metodológica para a pesquisa, enfatizando a natureza colaborativa e dialógica do processo, onde as participantes e eu contribuimos ativamente para a coconstrução dos relatos. Por fim, contextualizei as conversas exploratórias, descrevendo os ambientes e as dinâmicas que moldaram esses diálogos iniciais, os quais foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

No próximo capítulo, discorro sobre minha construção como professorapesquisadora, os contornos do trabalho docente e os conceitos epistemológicos, que serviram como pilares interdisciplinares para uma reflexão aprofundada durante as análises.

3

Arcabouço teórico-reflexivo: construindo lentes para as análises

Ao longo de minha curta – até o presente momento – vida acadêmica, tenho percebido que muitas de minhas indagações não serão discutidas somente por outras(os) pesquisadoras(es). Apesar da importância inegável da pesquisa científica e de sua divulgação, também é preciso arregaçar as mangas (figurativamente e, talvez, literalmente) e “colocar as mãos na massa”. Fazer pesquisa é essencial em quaisquer áreas de estudo por razões pertinentes a cada uma delas, mas é, principalmente, a pedra angular na criação de inteligibilidades para as(os) indagadoras(es). Como já dizia Paulo Freire (1996, p. 14), na década de 90,

[f]ala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

O que se torna fundamental, portanto, é que, ao longo de nossa formação continuada, desenvolvamos uma autoconsciência que nos leve a nos reconhecer e a nos afirmar como pesquisadoras(es) – seja por meio da pesquisa científica ou da Pesquisa do Praticante (Allwright, 2005), por exemplo –, precisamente por sermos professoras(es). Esse senso de pertencimento não se trata, necessariamente, de adquirir um novo título ou função, mas sim de internalizar que a curiosidade epistemológica, a problematização da realidade e a busca por entendimentos são inerentes ao nosso fazer profissionalpedagógico.

Por isso, entendo que ser professora(or) e ser pesquisadora(or) são conceitos inseparáveis, intrinsecamente interligados, andando de mãos dadas e livres de dicotomias a ponto de se tornarem indissociáveis. Essa percepção me levou à minha autoconstrução como professorapesquisadora e a adoção do termo, que reflete a minha convicção de que a prática docente é constantemente

informada e aprimorada pela investigação científica, e vice-versa, algo que busco com a presente pesquisa.

Tendo em vista os apontamentos mencionados, nas próximas seções, exponho os meus alinhamentos teórico-reflexivos e suas relevâncias em minha autoconstrução como professorapesquisadora. Além disso, discorro acerca da profissão docente – e seus contornos – no cenário sociopolítico atual. Por fim, apresento os conceitos de crenças, discursos e Discursos que apoiaram as análises microdiscursivas realizadas e as posteriores reflexões.

3.1

Linguística Aplicada Crítica, Prática Exploratória e seus rumos para uma prática transformadora

Nas situações que moldam o mundo contemporâneo, é fato que – amplamente falando – tanto a nossa sociedade quanto a natureza causam e também experienciam as consequências dessas situações, como acompanhamos diariamente em veículos de notícias e em estudos publicados, sejam estas de caráter positivo ou negativo. Partindo desses contextos, muitas pesquisadoras e pesquisadores na área interdisciplinar da Linguística Aplicada Crítica (LAC; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2022) têm se dedicado a conduzir estudos que promovam inteligibilidades sobre a vida social – imbricada às questões políticas – através da linguagem, possibilitando suas repercussões e discussões.

Esse esforço visa, entre outros objetivos, trazer à tona as vozes daquelas e daqueles que enfrentam condições de sofrimento, de marginalização e de precarização, para que essas vozes sejam ouvidas e reverberadas, buscando, assim, contribuir para o enfrentamento das dificuldades características desses tempos desafiadores (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2022). E muitas(os) de nós, professoras(es) brasileiras(os), enfrentamos inúmeras dificuldades, precariedades e sofrimentos diariamente no exercício da profissão. Nesse cenário, precisamos encontrar formas de fazer com que escutem, com ouvidos atentos, tudo o que temos a dizer. Contudo, cabe questionarmos: a quem interessa o que temos a dizer? Ou melhor, a quem interessa que não sejamos ouvidas(os)?

Refletindo sobre a oferta de espaços para propagarmos nossas vozes, deparei-me com um texto de Rajagopalan (2013), argumentando que uma parcela considerável de estudiosos no campo da Linguística Aplicada (LA)

frequentemente abordava seus objetos de estudo de forma isolada do momento presente em que estavam inseridos. Essa abordagem, segundo o autor, negligenciava a intrínseca conexão entre a pesquisa linguística e o complexo cenário sociopolítico da época em que tais estudos eram desenvolvidos.

Do meu ponto de vista, não enxergo a possibilidade de adotar uma postura apolítica ao pesquisar sobre linguagem, pois entendo que esta extrapola as barreiras de apenas comunicar uma mensagem: qual o propósito do que está sendo dito? Quais os participantes dessa interação? A qual classe social¹⁸, raça e gênero quem fala é pertencente? O que está sendo dito? E como todos esses aspectos afetam suas escolhas lexicais? Assim como Wright (2006), acredito fortemente que linguistas aplicados

correm o perigo de se desviarem dos seus objetivos de desvendar os segredos e mistérios da linguagem humana se conduzirem suas investigações ao largo conhecimento de que a linguagem humana se encontra visceralmente atrelada a sua atuação política no mundo (*apud* Rajagopalan, 2013, p. 144).

Por isso, é importante pavimentar um caminho – como esta dissertação – para que as professoras possam compartilhar, através de suas histórias e avaliações dos acontecimentos narrados, o que acometiam o seu bem-estar e as qualidades de suas vidas no exercício da docência sob o regime CLT. Como professorapesquisadora e analista do discurso, adotar uma postura ética, crítica, reflexiva e sociopoliticamente situada sobre nossas realidades (o que as influencia(ra)m na tomada de decisões?) permite a construção de entendimentos a muitas mãos, bem como nos motiva na luta por justiça social.

Contudo, gostaria de esclarecer que utilizo o termo “motivar” como sinônimo de nos encorajarmos coletivamente na imposição de nossas vozes – de lembrarmos que nossas vivências são válidas e do potencial transformador que reside em compartilhá-las. Longe de qualquer conotação ligada ao universo do *coaching* ou a abordagens individualistas de superação pessoal, a intenção primordial é o encorajamento coletivo. Alinho-me ao que Pennycook (2022, p. 6) afirma ao relembrar o lema “[p]essimismo da inteligência, otimismo da

¹⁸Alinho-me às percepções de David Block sobre o construto de classe social através de onze dimensões-chave: Propriedade, Riqueza, Ocupação, Local de residência, Educação, Rede social, Padrões de consumo, Comportamento simbólico, Relações espaciais, Mobilidade, Qualidade de vida. Para uma leitura mais extensa sobre a temática, ver Block (2015).

vontade¹⁹”, do filósofo italiano Antonio Gramsci: “devemos manter um projeto de crítica intelectual – apontando injustiças, denunciando discriminações, destacando desigualdades –, ao mesmo tempo em que acreditamos que as coisas podem ser mudadas por meio de ação política concertada”.

Assim, a partir desses entendimentos, reverberar nossas vozes para que a sociedade – incluindo as participantes e eu – reflita sobre a relevância social de discutir a carga de trabalho atribuída às professoras e aos professores, além de sua jornada e remuneração; as ações adotadas pelas empregadoras e empregadores para prezar tanto pelo bem-estar quanto pelas qualidades das vidas de suas empregadas e empregados; e como esses aspectos mencionados anteriormente influenciam a decisão de docentes em abandonar a carreira – sendo o apagão de professores, que estamos vivendo atualmente, como uma dessas consequências.

Em consonância com a postura crítica e ética praticada em estudos na área interdisciplinar da LAC, tomo emprestadas as palavras de Kumaravadivelu (2006, p. 140) sobre a posição que assumo nesta pesquisa durante minhas análises: “[n]enhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. [...] Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza”. Do meu ponto de vista, todo o processo em torno do ato de escrever proporciona reflexões que podem funcionar como uma catarse: é possível revisitar crenças antigas e perceber as novas, acessar crenças “escondidas” dentro de nossas mentes, trazer calma à inquietação que sentimos em nossos corações.

Em outras palavras, acredito que as experiências compartilhadas pelas participantes serviram de trampolim para compreender suas percepções sobre suas realidades, quais crenças elas carregam consigo sobre o processo de migração e a docência, e quais discursos macrossociais, no que tange à profissão, por exemplo, atravessaram seus relatos. Esse alinhamento ético, político e epistemológico, que fundamenta minha escuta e análises das experiências das professoras, encontra respaldo na concepção de LA apresentada por Fabrício (2006, p. 60-61), que

se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como

¹⁹Do original “Pessimismo dell’intelligenza, ottimismo della volontà”, citado por Pennycook (2022, p. 6).

questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais. por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido.

Como bem colocado pela autora, no papel de professorapesquisadora e de linguista aplicada, procuro questionar nossas premissas ao perceber o uso da linguagem como não neutra e além de seus componentes gramaticais. A postura epistemológica da LA não perde sua criticidade por não buscar respostas definitivas; pelo contrário, na posição que assumo neste estudo, tenho a ciência da relatividade e limites dessa episteme, mas isso não significa que eu não me preocupe com os desdobramentos éticos de minhas análises.

Justamente por me alinhar aos pressupostos éticos da LAC de coconstruir saberes a partir da reflexão sobre nossas experiências profissionais individuais, especialmente no contexto atual como professoras autônomas, me senti comprometida a buscar caminhos metodológicos que respeitassem tanto a escuta atenta quanto a interação reflexiva e afetuosa que eu gostaria de ter com as participantes. Foi nesse percurso que me reaproximei da Prática Exploratória (Allwright, 2003; Miller *et al.*, 2008), uma forma de pesquisa que conheci há uns anos atrás durante a licenciatura em Letras - Português/Inglês.

A Prática Exploratória é uma maneira sustentável e reflexiva de buscar entendimentos, a muitas mãos, sobre questões que nos instigam de alguma maneira e têm impactos nas qualidades de nossas vidas (Maciel, 2021; Souza, 2023). Inicialmente, foi apresentada como um modo de professoras(es) e alunas(os) trabalharem coletivamente na busca de coconstruir entendimentos sobre a vida em salas de aula de línguas (Allwright, 2003). Em outras palavras, a Prática Exploratória “opta pela busca de entendimentos mais profundos [...] ao invés da resolução precipitada de problemas [...] e cria oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de questionar” (Miller *et al.*, 2008, p. 147).

Contudo, atualmente é reivindicada como uma prática interdisciplinar e mostra-se como tal ao valorizar – além do espaço físico da sala de aula – a reflexão conjunta, o compromisso com a construção de entendimentos e o reconhecimento das pessoas como indivíduos produtores de conhecimento (Grupo da Prática Exploratória, 2020). Nesse sentido, encontro na Prática Exploratória uma proposta metodológica que me permite trabalhar para criar inteligibilidades a muitas mãos sobre o nosso contexto de informalidade laboral: nas palavras de Miller *et al.* (2008, p. 147), as participantes e eu, como professorapesquisadora, nos tornamos “‘agentes’ da busca pelo entendimento”, usufruindo dessa oportunidade de reflexão sem o compromisso com resoluções de possíveis problemas.

Portanto, devido à sua interdisciplinaridade, entendo o meu alinhamento à Prática Exploratória neste estudo como “uma maneira sustentável em que professoras autônomas, dentro de suas vivências profissionais em múltiplos espaços, se engajam para desenvolver seus entendimentos da vida no cenário profissional informal” (adaptado de Miller *et al.*, 2008, p. 146). Além disso, a minha reaproximação com a Prática Exploratória me fez enxergar seus sete princípios de acordo com as especificidades desta pesquisa. Como me lembra o Grupo da Prática Exploratória (2020), esses princípios não são como um guia norteador ou um *checklist*, mas funcionam como alicerces para os praticantes da Prática Exploratória.

Ao meu ver, os sete princípios, surgidos com o passar dos anos, me servem de lembretes do nosso propósito de refletir para construir entendimentos coletivamente sobre nossas indagações. Por isso, adaptei alguns deles às necessidades do estudo, para que me ajudem a manter o foco no cuidado e na ética, ao mesmo tempo em que reafirmam o compromisso com:

- Colocar as qualidades das nossas vidas em primeiro lugar.
- Trabalhar para entender as nossas vidas além da sala de aula.
- Envolver todas (professorapesquisadora e participantes) neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todas.
- Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.
- A fim de evitar que o trabalho nos esgote, integrar este trabalho para o entendimento com as nossas práticas profissionais diárias.
- Fazer com que o trabalho seja contínuo e não apenas uma conversa para uma pesquisa de dissertação (adaptado de Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8).

Como as participantes sentiram a necessidade de migrar para o trabalho informal e se sua saúde e as qualidades de suas vidas tiveram influência nesse processo são as indagações centrais deste estudo. Mas o que entendo por “qualidades das vidas” no contexto da Prática Exploratória? Diferente da crença popular de que “ter qualidade de vida” significa ter uma vida apenas com experiências positivas ou “ter uma vida boa”, o termo “qualidades” ao qual me refiro está relacionado à natureza intrínseca que compõem as múltiplas vidas – a pessoal e a profissional, por exemplo – de cada indivíduo (Maciel, 2021; Souza, 2023). Como afirma Maciel (2021, p. 85),

“qualidade de vida” não significa vida boa. Não é sobre fechar os olhos para o vivido e forçá-lo a caber em nossos ideais. Ao contrário, é sobre tornar o que vivemos parte da aula do jeito como o lemos: algumas vezes prazeroso; outras vezes, doloroso ou desafiador. É “qualidade” enquanto “natureza”, no sentido daquilo que compõe as vivências do grupo, ou de membros do grupo, em determinado momento de sua trajetória e que lhes desperta vontade de maiores entendimentos.

Portanto, o que entendo com relação ao primeiro princípio apresentado (“Colocar as qualidades das nossas vidas em primeiro lugar”)? Ecoando as palavras de Souza (2023, p. 52), “[p]riorizar o entendimento das qualidades das vidas cria oportunidades para exercer nossa autonomia, solidariedade, tolerância e empatia, pois não se trata apenas de mim, mas do outro e de mim, trata-se de nós como processo”. Ou seja, ao compreender que as qualidades das vidas transbordam o individual e se derramam no coletivo, abro um espaço para a inclusão da(o) “outra(o)” na construção de um “nós” mais forte e consciente. Não se trata apenas de buscar as idiossincrasias da nossa existência, mas de reconhecer que estamos intrinsecamente ligadas ao próximo.

Por fim, recorro à reflexão de Souza (2023, p. 42) sobre a compatibilidade entre a Prática Exploratória e a LAC: “ser pesquisador em Prática Exploratória é ser um linguista aplicado crítico”. Essa afirmação legitima meu esforço de articular ambas as perspectivas para produzir um conhecimento situado, afetivo, ético e politicamente engajado. Desse modo, ter realizado esta pesquisa junto àquelas que são professoras de idiomas e optaram por seguir carreira “solo”, assim como eu, nos proporcionou momentos de compartilhar experiências, refletir sobre nossas vivências profissionais e as qualidades das nossas vidas, criar

inteligibilidades sobre os caminhos que escolhemos e estreitar laços com muito afeto.

A seguir, discorro sobre meus entendimentos no que tange os contornos do trabalho docente e como a profissão tem sido diretamente atravessada pela concepção mercadológica da educação.

3.2

Os contornos do trabalho docente em um cenário neoliberal

“(...) E, desde o ano passado [2021], eu sinto que eu tenho tido mais altos e baixos com mais frequência. Comecei a ter grandes picos de estresse, crises de ansiedade e insônia, desenvolvi uma compulsão alimentar e, mesmo com o tratamento e ajustes na medicação, minha cabeça me diz que eu não tô melhorando. E daí começam outros pensamentos, como eu duvidar de mim mesma, da minha sanidade, da minha capacidade profissional. Dia após dia, eu tento trabalhar esses pensamentos sem fundamentos, completamente irracionais, mas nem sempre é uma batalha que eu consigo vencer. Como eu disse no início, estou aqui de coração partido porque eu não acho mais que a docência seja pra mim. Talvez não por agora, talvez não seja mais daqui pra frente. Minha psicóloga e psiquiatra me recomendaram pensar em outras coisas que sejam do meu interesse, que eu possa exercer e que me deem um senso de satisfação. Algo que não me deixe tão desacreditada como eu tô comigo mesma como professora.”

Paula Costelha, outubro de 2022

(adaptado do meu bloco de notas pessoal)²⁰

Durante o processo de redação da presente dissertação, revisei minhas memórias sobre o ofício como professora, procurando refletir sobre as minhas vivências, ao longo desses dezesseis anos de sala de aula, na tentativa de entender uma das razões apresentadas em meu pedido de demissão: *“porque eu não acho mais que a docência seja pra mim”*. Por isso, discorro, nesta seção, sobre os meus entendimentos acerca do trabalho docente, como a formação reflexiva, crítica e

²⁰Trecho do meu pedido de demissão. Havia agendado previamente uma reunião com a direção e a coordenação para comunicar minha decisão e, por isso, escrevi (no meu bloco de notas pessoal) o que pretendia dizer. Tenho o hábito de planejar minha fala em situações que me deixam insegura e fragilizada, como foi o caso dessa reunião.

ética de educadoras e educadores (Miller, 2013; Piedade, 2019), bem como as condições subjetivas e objetivas²¹ da profissão (Facci, 2004).

Inicialmente, considero o compromisso que firmo diariamente com as minhas alunas, alunos e comigo mesma: a construção e a troca mútua de conhecimentos de maneira reflexiva, crítica e ética, em consonância com a postura sociopolítica da LAC (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2022) e os princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003; Miller *et al.*, 2008). Assim, compreendo a necessidade de reflexão tanto em minha prática – para encontrar caminhos pedagógicos que auxiliem as(os) alunas(os) em suas dificuldades com o idioma – quanto sobre o estímulo à reflexão sobre seu processo de ensinoaprendizagem, para que reconheçam sua agentividade no seu desenvolvimento linguístico, por exemplo.

Quanto à criticidade, não me refiro apenas à postura que adoto no processo de pesquisa e seleção de materiais para a preparação das aulas. Também convido as(os) alunas(os) a adotar uma perspectiva crítica sobre os temas abordados, questionando-os e relacionando-os aos contextos sociopolíticos e culturais nos quais estamos inseridas(os). Acredito que a construção de uma consciência crítica é fundamental para a formação de indivíduos capazes de analisar, refletir e intervir de forma transformadora na sociedade. Nesse sentido, Piedade (2019, p. 44) defende que

professores participem, questionem, pensem, assumam compromissos e se submetam à crítica de seus valores, normas, condutas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos, concebendo o espaço da sala de aula como mundo social e a formação docente como algo a ser pensado à luz de uma dimensão política.

Com base no que o autor diz sobre a formação docente, não acredito que as aptidões necessárias para se tornar professora sejam inatas. Não concordo com

²¹De acordo com Facci (2004), há “duas condições que estão presentes na atuação dos professores: por um lado, as condições objetivas e, por outro, as condições subjetivas” e, segundo a autora, analisar as relações entre as funções dos professores e estas condições ajudará a compreender concretamente o trabalho docente: “Estas condições subjetivas, referem-se, principalmente, à formação do professor, que inclui a compreensão do significado da sua atividade. Já as condições objetivas remetem-se às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc., até as políticas educacionais e a remuneração dos professores” (Facci, 2004, p. 13).

discursos que romantizam o ato de lecionar como fruto de um dom, que divinizam professoras(es) e as(os) centralizam como detentoras(es) do conhecimento, ou que comparam o trabalho docente a práticas de filantropia religiosa (Penteado; Souza Neto, 2019). Concorro, sim, com estudos sobre a feminização da docência com impactos nas condições subjetivas e objetivas durante o exercício da profissão (Alves, 2009), embora essa discussão escape aos objetivos desta pesquisa.

Ao contrário das crenças citadas acima, venho lapidando minha prática por meio das relações interpessoais e sociais que construo com as minhas alunas, alunos e colegas de profissão nos diversos espaços que ocupo. A cada aula, debates acadêmicos, noites de estudo e reflexões sobre minhas práticas, percebo-me nesse entrelugar professora/aluna. Estar nessa posição é, para mim, essencial para o trabalho docente. De acordo com Paulo Freire (1997, p. 19), é sob este viés que devo enxergar o meu ofício:

É que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (grifos do autor).

Em consonância com Freire (1997) e Piedade (2019), compreendo que o trabalho docente deva ser (auto)crítico, ético e (auto)reflexivo. Professoras(es) não são meras(os) depositantes de conhecimento (Freire, 2019), mas profissionais ativas(os) que se transformam continuamente no processo de ensinar. A prática pedagógica não é – e não deve ser – neutra, mas profundamente política: educar é um ato de intervenção no mundo, mediado pelo diálogo e pela coragem de questionar estruturas macrossocialmente estabelecidas.

Por outro lado, quando se fala sobre as condições objetivas do trabalho docente nos ambientes profissionais²² em que estamos inseridas e inseridos (escolas, universidades, cursos livres de idiomas, plataformas de videoconferência etc.), torna-se cada vez mais difícil identificar com clareza os contornos do cargo docente. Isso se deve às mudanças constantes na configuração do ofício, tanto em

²²Com o advento da internet e a flexibilização do trabalho, entendo os ambientes profissionais como locais físicos e virtuais onde as trabalhadoras e os trabalhadores exercem suas funções.

função da diversidade de espaços quanto das novas formas de organização do trabalho. Como aponta Facci (2004, p. 21),

[n]uma sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas ocasiões, é encarado como o ‘vilão’ de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a ‘tarefa’ realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educacionais.

A partir desses apontamentos, a figura docente parece assumir uma dimensão multidisciplinar e, paradoxalmente, difusa – uma figura ora santificada, ora demonizada, vista como responsável por todos os males da escola – que traz terror e caos para a sala de aula. Professora(es) tornam-se inimigas(os) de instituições e da educação quando resistem à lógica tecnicista e mercadológica. Mas se nós, professoras e professores, somos o elo problemático da educação, por que somos também o mais precarizado?

Estudos sobre o mal-estar e o adoecimento docente indicam que há como identificar alguns processos de influência direta nas condições subjetivas e objetivas da profissão. Entre eles, destacam-se a mercantilização da educação (Laval, 2004; Oliveira, 2009; Krawczyk, 2021), cujos efeitos reverberam em nossas práticas, nossos direitos e nas qualidades das nossas vidas (Penteado; Souza Neto, 2019).

Compreender a educação como uma mercadoria abre espaço para “a participação do empresariado na gestão escolar, as alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e *accountability*” (Krawczyk, 2021, p. 220). Em outras palavras, de acordo com Krawczyk (2021), a flexibilização da formação e do trabalho docente, com a adoção de medidas neoliberais pelo governo brasileiro a partir da década de 90, pavimenta o caminho para instituições empresariais privadas se aventurarem no mercado educacional, com impactos diretos nas tessituras da educação pública e da profissão docente:

As medidas neoliberais proclamadas pelos EUA e pelo Reino Unido chegaram com força ao Brasil a partir dos anos '90 do século XX, com o pressuposto de que seus sistemas educacionais eram referência mundial em educação. Vieram acompanhadas da divulgação de “experiências exitosas” em publicações, fóruns internacionais, palestras de convidados estrangeiros, etc., que justificam muitas das reformas a partir das décadas seguintes. São medidas que afetam as relações de poder na organização e na gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias (Krawczyk, 2021, p. 218).

No que tange à educação sob o prisma mencionado pela autora, Laval (2004, p. 4) afirma que, além da “contribuição essencial à economia” e de tornar-se “um ‘input’ em uma função de produção”, o processo de mercantilização altera a percepção da educação, que “passa a ser compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica”. Consequentemente, compreender a educação como uma mercadoria se manifesta na equiparação da escola de idiomas – ambiente profissional que as participantes e eu estivemos inseridas por anos – a uma empresa: funcionárias(os) do setor administrativo, corpos docente e discente desempenham papéis iguais aos vistos em uma empresa. Em outras palavras, diretoras(es) tornam-se gestoras(es), secretárias(os) e/ou recepcionistas tornam-se agentes de vendas, alunas(os) tornam-se clientes, e nós, professoras(es), temos a grande responsabilidade de gerir e fidelizar os então clientes por meio da entrega de um produto de qualidade – as aulas.

Essa lógica também impõe uma cobrança constante por produtividade e proatividade (popularmente chamada de “vestir a camisa da empresa”), muitas vezes incompatível com as condições objetivas da docência (Facci, 2004). Somos também utilizadas(os) como peças publicitárias da escola (empresa), destacadas(os) como profissionais extremamente qualificadas(os), o que gera uma sobrecarga de demandas e expectativas. Como conciliar tantas tarefas e expectativas se sofremos, ano após ano, com os inúmeros ataques aos nossos direitos (cf. capítulo 1, seção 1.1, p. 14)?

Quais são os impactos dessas condições objetivas e subjetivas nas qualidades das vidas das participantes desta pesquisa? Como suas crenças, emergentes de suas avaliações sobre suas vivências, podem nos ajudar a

compreender esses impactos? Para construir esses significados, abordo, na próxima seção, os estudos sobre crenças e discursos hegemônicos e suas correlações.

3.3

A linguagem para “dizer, fazer e ser”: imbricações entre crenças docentes, discursos e Discursos

Um dos primeiros movimentos que costumo fazer ao buscar entender o significado de um termo é pesquisar sua definição em um dicionário – e foi exatamente isso que fiz ao iniciar este estudo. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa²³, “crença” é definida como “opinião”. Por isso, em um primeiro momento, entendo crenças como opiniões, de diferentes intensidades, que temos sobre nós mesmas, sobre nossos semelhantes, sobre nossas ações, sobre o meio em que vivemos, sobre a sociedade e sobre o mundo – ainda que tais opiniões nem sempre estejam baseadas em fatos ou evidências concretas. Além disso, compreendo que essas crenças podem ser construídas individual e/ou coletivamente, a partir das nossas experiências em sociedade.

Ainda que as crenças sirvam de combustível para nossas práticas cotidianas, muitas vezes elas não são visíveis ou materializáveis. Tendo isso em vista, ao longo das análises, notei que certas crenças influencia(ra)m nossas ações durante nossa trajetória profissional. Também observei a desconstrução e o surgimento de novas crenças a partir de acontecimentos recentes. Essa dinamicidade entre crenças e práticas profissionais está entre os principais motivos pelos quais me propus a pesquisar esse tema.

Nesse sentido, considero que investigar as crenças docentes contribui para “uma formação reflexiva, proporcionando teoria e reflexão sobre a prática em um contexto social atual de mudanças constantes, como é o caso da sociedade do conhecimento em que vivemos” (Barcelos, 2021, p. 231). Compreender nossas crenças, rastrear suas origens e refletir sobre como influenciam nossas práticas são formas sustentáveis de buscarmos entender profundamente como o nosso cenário profissional afeta as qualidades de nossas vidas (Maciel, 2021; Souza, 2023).

Para justificar essa escolha investigativa, é essencial delimitar o escopo dos estudos com o propósito de alcançar os objetivos de pesquisa traçados: qual é

²³Definição disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cren%C3%A7a>. Acesso em 09/04/2024.

o conceito de crenças que adoto? Quais tipos de crenças emergem nos relatos das participantes? E quais são as relações (Borg, 2017) entre suas crenças e suas práticas? Apoiada no conceito proposto por Barcelos (2006, p. 18), compreendo as crenças como

forma[s] de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Assim, reforço meu entendimento de que crenças são construídas socialmente em um dado contexto sociopolítico e cultural, moldando a forma como observamos e nos relacionamos com o mundo e com os indivíduos, além de como pensamos e manifestamos nossos pensamentos, seja através de nossas ações (práticas) ou falas. Elas são paradoxais, conflitantes, por vezes imutáveis (cristalizadas) – mas há aquelas que estão abertas para negociação – podem ser individuais ou coletivas e (re)construídas diariamente.

Barcelos (2013, *apud* Barcelos, 2021, p. 231) também aponta que “as crenças são importantes para a formação de professores reflexivos, pois refletir é ser capaz de questionar crenças e a forma como se ensina”. Apesar de seu foco na prática de ensino, percebo que nossa decisão em seguir carreira “solo” ilustra o que ela diz sobre crenças moldarem nossas práticas profissionais, e como essas práticas também moldam nossas crenças.

A forma como exercemos nossa profissão num dado ambiente profissional é consequência do que julgamos ser o apropriado, e acreditamos que tal forma seja adequada porque, em algum momento em nossa trajetória, essa crença foi “criada”. Ademais, a questão de adequação das práticas pode ser similar ou diferente de como outras(os) docentes veem a mesma situação em um mesmo contexto. Claramente, esse conflito entre crenças dado em um mesmo cenário reflete como somos indivíduos distintos, vindos de contextos diferentes e com múltiplos interesses.

Justamente por entender que a delimitação do escopo de estudo é imprescindível para se estudar crenças, neste trabalho lanço mão da abordagem contextual em pesquisas sobre o tema. Ou seja, busco identificar as crenças

emergentes nas histórias das quatro docentes sobre desligarem-se de instituições privadas e trabalharem como professoras autônomas de idiomas, por meio das análises dos relatos compartilhados durante a conversa exploratória. Busco, também, entender como suas experiências e suas crenças influenciam-se mutuamente (Barcelos, 2001).

Interessa-me, portanto, investigar se determinadas crenças serviram de “alavanca” para essa mudança de configuração profissional. Também analiso possíveis tensões entre as crenças que essas docentes possuem e como elas se materializam em suas práticas profissionais, ou entre aquilo em que acreditam e o que pensam que deveriam fazer (Colombo Gomes; Barcelos; Miller, 2021). Algo que observei, por exemplo, durante as análises sobre as crenças das professoras, foram manifestações da crença de autoeficácia, definida por Bandura (1997, *apud* Ferreira, 2014, p. 22) como “a crença pessoal do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir certas realizações ou, de outra forma, para atender às demandas de determinada situação”.

Em outras palavras, o enfrentamento de dificuldades no exercício da profissão – como falta de apoio institucional, baixos salários, cobranças excessivas e prazos apertados – pode(ria) gerar sentimentos de ineficácia, incentivando a transição para o trabalho autônomo. Como relatei na Introdução e neste capítulo (cf. seções 1.1, p. 14, e 3.2, p. 45), essas experiências me fizeram adoecer e duvidar da minha competência profissional, o que dialoga com estudos sobre a Síndrome de Burnout (Veiga; Murgio; Souza, 2024).

Reafirmo, então, que as práticas profissionais podem motivar crenças e vice-versa; logo, compreendo os relatos compartilhados pelas professoras como uma maneira de tentar exteriorizar como elas se sentem, o que pensam e acreditam. Essa observação destaca que uma das formas de expressar nossas crenças é através da linguagem, e é por isso que a LAC é uma ciência que também deve se preocupar com os estudos sobre o assunto. A materialização de nossas crenças através da linguagem, no meu ponto de vista, é uma forma que encontramos de avaliar o mundo ao nosso redor, de expor o que acreditamos e como somos afetadas por elas. Para Gee (1999, *apud* Gee, 2015, p. 1), usamos a linguagem para “dizer, fazer e ser”:

[q]uando as pessoas falam ou escrevem, elas simultaneamente dizem algo (“informam”), fazem algo (agem) e são algo (se mostram como alguém). Quando as pessoas ouvem ou leem, precisam saber o que o falante ou escritor está dizendo, fazendo e sendo para compreender plenamente (*apud* Gee, 2015, p. 1).

Ao refletir sobre os imbricamentos entre crenças, práticas profissionais e linguagem, recorri aos estudos de Gee (2015), na busca de compreender o que as professoras querem dizer, a forma como agem e como elas se constroem discursivamente. Em particular, para refletir acerca das possíveis conexões, recorri aos estudos do autor (Gee, 2015) sobre discurso (com “d” minúsculo) e Discurso (com “D” maiúsculo), além de buscar em seu conceito de discurso os entendimentos para analisar como se dão essas conexões nas histórias das professorasparticipantes.

Gee (2015) propõe uma distinção entre Discurso (com “D” maiúsculo) e discurso (com “d” minúsculo). O primeiro refere-se à esfera social de nossas práticas sociais e crenças refletidas na linguagem, que, por sua vez, influenciam o modo como a utilizamos e nossos comportamentos a nível macrosocial. O termo discurso, por sua vez, diz respeito ao uso da linguagem diariamente, ou seja, à forma como nos comunicamos (oralmente ou por escrito) em situações distintas. Esses conceitos são, portanto, cruciais para este estudo, permitindo compreender os Discursos adotados não apenas em cursos de idiomas e entre profissionais da educação autônomas(os), mas também na sociedade em geral. A análise dos discursos (com “d” minúsculo) das participantes pode, assim, impulsionar mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, alterações sociopolíticas capazes de transformar crenças.

Levando em consideração que nossas crenças são socioconstruídas por contextos sociopolíticos e culturais, surge o seguinte questionamento: os Discursos hegemônicos influenciam nossas crenças? Se sim, como tais Discursos as legitimam? Uma vez que a linguagem permeia todas as práticas sociais, ela atua como o alicerce para a construção e perpetuação de crenças. Ao longo do tempo, essas crenças se naturalizam, perdendo seu caráter de avaliações individuais. Contudo, é também por meio da linguagem que podemos resistir a essa naturalização. É como se usássemos lentes de contato que nos permitissem apreender algo de uma única forma e, ao alterá-las, seria possível observar o mundo diferente de como víamos com as lentes antigas. Ao mesmo tempo, a

cristalização de crenças atreladas às nossas concepções de mundo pode fortalecê-las ao ponto de enraizá-las; e crenças enraizadas são mais difíceis de serem desconstruídas.

Após concluir a exposição do arcabouço teórico-reflexivo que alicerça este estudo, apresento, no capítulo seguinte, o arcabouço teórico-metodológico que orienta minha investigação, visando obter uma compreensão acerca das motivações e crenças construídas discursivamente pelas participantes, através de suas avaliações, no que tange à transição do ensino privado para o trabalho autônomo.

4

Escolhas teórico-metodológicas: refinando as lentes para as análises

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica e a ferramenta de análise microdiscursiva adotadas neste estudo. Primeiramente, discorro sobre a abordagem qualitativa e interpretativista em diálogo com o viés autoetnográfico, relacionando-os com os objetivos do estudo. Além disso, retomo as informações sobre as etapas da pesquisa e a maneira como os relatos foram coconstruídos, reforçando o meu compromisso com as professorasparticipantes e com a investigação conduzida. Por fim, apresento a ferramenta analítica empregada para investigar as crenças que, construídas microdiscursivamente, emergiram das avaliações das participantes sobre o tema em questão, detalhando as categorias selecionadas.

4.1

A abordagem qualitativa e interpretativista

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e interpretativista, uma vez que busco interpretar e construir entendimentos acerca das crenças construídas discursivamente nas avaliações das professorasparticipantes, através de seus relatos. Não tenho, entretanto, a intenção de quantificar tais entendimentos. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16), a pesquisa qualitativa perpassa diferentes temáticas e campos de estudo: “[e]m torno do termo *pesquisa qualitativa*, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições” (grifos dos autores). Portanto, este campo de investigação corrobora pesquisas de cunho pessoal, seja no que concerne à raça, gênero, classe social ou profissão, por exemplo.

Por essa especificidade de campo, a pesquisa qualitativa e interpretativista me auxilia a analisar discursivamente a construção de crenças nos relatos de autoemprego compartilhados pelas professoras. Além disso, o caráter qualitativo e interpretativista deste estudo facilita as correlações com minhas próprias vivências, como uma professora que optou por seguir carreira como autônoma em detrimento de exercer a docência em uma instituição privada. Assim, tornou-se

possível criar inteligibilidades acerca de se/como essas crenças serviram de motivação para desligarem-se das instituições privadas onde trabalhavam.

Como exposto no capítulo 2 (cf. seção 2.2, p. 30), dentre as abordagens inseridas na pesquisa qualitativa, este estudo tem uma sensibilidade autoetnográfica (Ellis; Adams; Bochner, 2010; Mendez, 2013; Biar; Torres, 2018), uma vez que o compreendo como uma possível contribuição tanto para mim como para as participantes no que se refere às nossas reflexões e entendimentos sobre nossas experiências profissionais. Ademais, busco criar um espaço para que nós sejamos autoras das nossas próprias histórias ao invés de compartilharmos nossas vozes através de terceiros. Ao iniciar as análises dos relatos, compreendi por que escolhi conduzir uma pesquisa autoetnográfica, pois, como afirma Mendez (2013, p. 180), “entender minha própria experiência foi uma etapa do processo de pesquisa que mais tarde me permitiu interpretar as experiências dos meus participantes e representá-las através da escrita”.

No que tange às etapas do estudo, primeiramente, foram marcadas duas conversas exploratórias presencialmente (Nunes, 2017; Dias *et al.*, 2021; cf. capítulo 2, seção 2.2, p. 30), a primeira com Alice e Roberta e a segunda com Maria Júlia e Luciana. As conversas tiveram duração de 1h50 e 2h, respectivamente, e foram gravadas em áudio através do meu aparelho celular, com o devido consentimento delas. Não foi empregado um guia pré-definido nem um rol de questões predeterminadas, pois meu enfoque não estava tanto em minhas indagações, mas sim nas ponderações e na coconstrução de inteligibilidades sobre o processo de migração para o trabalho autônomo. As duas interações fluíram espontânea e informalmente, uma vez que as participantes não estavam em um contexto profissional, fazem parte do meu ciclo de amizades e também se conheciam pessoalmente ou através de relatos contados por mim.

Após as duas conversas, iniciei a transcrição dos excertos extraídos dessas interações, utilizando as convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação de Sacks *et al.* (1974), incorporando alguns dos símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989, *apud* Bastos; Biar, 2015). Devido ao meu interesse como professorapesquisadora e aos objetivos desta investigação, iniciei a análise discursiva dos excertos selecionados sob o prisma da Atitude, com foco específico nos campos do Afeto e do Julgamento, parte integrante do Sistema de Avaliatividade (Martin, White, 2005). Além disso, analisei como as crenças

(Barcelos, 2001, 2006, 2021; cf. capítulo 3, seção 3.3, p. 50) emergidas das avaliações feitas pelas professoras participantes são construídas em seus relatos sobre a migração. Também refleti sobre o modo como o trabalho formal influenciou as qualidades de suas vidas (Miller *et al.*, 2008; Maciel, 2021; Souza, 2023; cf. capítulo 3, seção 3.1, p. 39).

Com relação às questões éticas da pesquisa, a presente dissertação cumpre os princípios contidos na Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, referente a pesquisas com participação de seres humanos, assim como está de acordo com os critérios expressos na Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, no que diz respeito às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, pode-se preservar a autonomia das participantes, já que foram informadas sobre o livre arbítrio de participarem ou não do estudo e a possibilidade de desistência a qualquer momento, antes ou durante a realização, sem penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios que elas pudessem ter adquirido, tanto por meio do TCLE (Anexo 1) quanto oralmente.

Por fim, gostaria de destacar, mais uma vez, a importância e a relevância da participação das professoras para a coconstrução desta pesquisa. O compartilhamento de seus relatos possibilitou observar a complexidade do trabalho docente nas circunstâncias em que se encontravam, assim como os seus atravessamentos em nossas subjetividades. Além disso, considerando as experiências das participantes somadas às minhas vivências de sofrimento no trabalho, mencionadas na Introdução (cf. capítulo 1, p. 12), acredito que esta pesquisa poderá ser de grande contribuição tanto para a comunidade científica das ciências sociais quanto para o PPGEL. Através de minhas experiências como discente do programa, pude observar e vivenciar o comprometimento que suas membras e membros têm com a formação profissional e intelectual de suas alunas e alunos. Esse comprometimento caminha de mãos dadas com a devida importância que dão às qualidades das vidas de seus docentes e discentes durante suas práticas profissionais, em uma pluralidade de ambientes de trabalho.

4.2

Avaliação e Sistema de Avaliatividade

Ao longo dos anos, o termo “avaliação” sofreu reestruturações no campo de Estudos da Linguagem. De acordo com Thompson e Alba-Juez (2014), a perspectiva adotada em estudos mais recentes tem sido a de que a avaliação tem caráter sociocultural e interpessoal; ou seja, ela é realizada na interação entre falantes/autoras(es) e ouvintes/leitoras(es) por meio da linguagem – como a fala ou a escrita, por exemplo – sob influências sociais e culturais. Por meio da linguagem da avaliação, posicionamo-nos no mundo quando expressamos opiniões, emoções e crenças, negociamos significados e afirmamos valores em um dado contexto. Adicionalmente, a negociação de sentidos atribuídos às avaliações entre participantes na interação possibilita compreender como se dá o nosso (des)alinhamento em nossos enunciados. Para Oteíza (2017, p. 457),

[a] avaliação diz respeito à negociação de significados entre interlocutores reais ou potenciais, de modo que cada enunciado entra em processos de alinhamento ou desalinhamento com outros, ajudando-nos a compreender os níveis e tipos de solidariedade ideológica que os autores mantêm com seus possíveis leitores/ouvintes.

Nesta pesquisa, como já exposto, me interessa analisar como as participantes avaliam discursivamente os processos que culminaram no exercício da docência de forma autônoma. Portanto, a linguagem da avaliação utilizada por elas em nossas interações me permite observar e construir entendimentos acerca de seus valores pessoais, em conexão com os contextos em que estavam/estão inseridas. Em outras palavras, como afirmam Thompson e Alba-Juez (2014, p. 6), “a linguagem da avaliação não é apenas o espelho da mente pessoal, mas também da ‘mente social’ ou cultura correspondente”. Por esse motivo, alinho-me à definição de avaliação apresentada por Alves e Nóbrega (2020, p. 2189) como um

potencial recurso para a criação de sentidos em práticas discursivas e interacionais. É por meio dela que falantes/escritores expressam suas opiniões, ilustrando seus sistemas de valores e das comunidades nas quais se inserem, além de serem elementos de construção e de manutenção das relações entre falante/escritor e ouvinte/leitor, atuando como organizadores de discursos.

Logo, as escolhas linguísticas feitas pelas professoras podem ser analisadas em diferentes estratos (fonético, morfológico, lexical, sintático e

semântico, por exemplo) em articulação com o contexto sociocultural de suas instancieações. Dadas essas características, de negociação interacional e de dependência de contexto da avaliação (Thompson; Alba-Juez, 2014; Oteíza, 2017; Alves; Nóbrega, 2020), as avaliações atribuídas a essas escolhas podem ser observadas em múltiplas camadas, cuja interação frequentemente resulta em uma imagem mais complexa do que aquela obtida por análises superficiais. Isso gera duas questões centrais para a análise: o número de camadas/estratos a considerar e a metodologia de codificação.

Sendo assim, a partir de estudos no campo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Halliday (Halliday; Matthiessen, 2014), tomei por base uma ferramenta de análise microdiscursiva que oferece recursos metodológicos compatíveis com os objetivos desta pesquisa para codificar as múltiplas camadas dessas avaliações: o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005). Entretanto, antes de me aprofundar no assunto, apresento brevemente esse campo da Linguística, com o objetivo de contextualizar sua conexão com o Sistema de Avaliatividade.

A LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), como apresentada por Silva (2012, p. 31), “considera a língua como um sistema no qual usuários fazem escolhas para a produção de significados [...] o que é uma ação social”. Ou seja, é uma teoria sistêmico-funcional que oferece uma análise gramatical ancorada no contexto. Por suas lentes, é possível observar – mediante as escolhas lexicais feitas pelas autoras(es)/falantes, de forma implícita e/ou explícita, influenciadas pelos contextos socioculturais em que estão inseridas – quaisquer formas de manifestação da linguagem. Fuzer e Cabral (2014, p. 19) esclarecem que a LSF

é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. [...] É funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

Conforme explicitam as autoras, a LSF adota uma perspectiva simultaneamente funcionalista e sistêmica. Isso se deve ao fato de que a construção de significado emerge de escolhas (não necessariamente conscientes) realizadas dentro de uma complexa rede de opções que compõem a própria língua (Silva, 2012). Com isso, os significados construídos por essas escolhas podem ser

identificados em diferentes camadas uma vez que, segundo Halliday (*apud* Vian Jr, 2023, p. 26), “a língua é um sistema semiótico complexo composto de múltiplos níveis ou estratos”. Nesse cenário, Halliday apresenta a chamada estratificação da linguagem²⁴ como uma forma de ordenar as escolhas linguísticas adotadas em níveis maiores ou menores de abstração, sendo eles: fonético > fonológico > léxico-gramatical > semântico > de registro > de gênero, como ilustrados por Fuzer (2018) na figura abaixo.

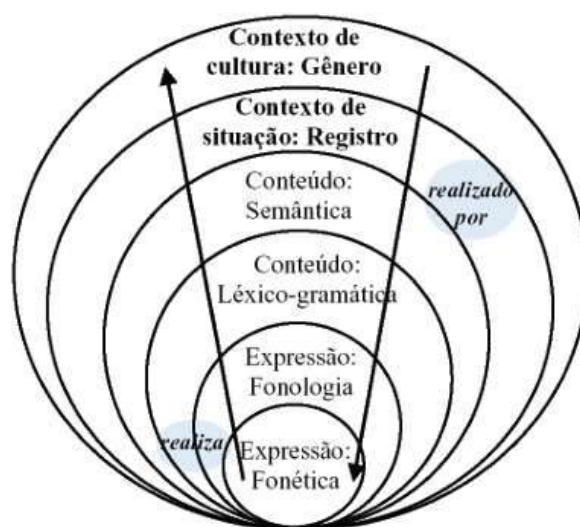


Figura 1: Estratificação da linguagem (Fuzer, 2018, p. 278)

Como a Figura 1 ilustra, na abordagem sistêmico-funcional, os estratos são organizados pelo nível de abstração da linguagem. O gênero ocupa o grau mais elevado, enquanto a fonética se encontra no mais baixo. Isso significa que os níveis mais abstratos são realizados pelos menos abstratos, e estes, por sua vez, realizam os mais abstratos, como exemplificado por Vian Jr (2023, p. 27):

Temos, portanto, as realizações dos estratos mais abstratos, como gênero e registro, realizados pela grafologia/fonologia que modelam os textos em um contínuo de instanciação, ou seja, temos os significados potenciais que se concretizam nos textos e nestes por meio de orações, realizadas pelas escolhas léxico-gramaticais disponíveis no sistema.

A partir da estratificação da linguagem proposta por Halliday (2014), o Sistema de Avaliatividade insere-se no nível semântico do discurso e é realizado

²⁴Para uma leitura mais aprofundada sobre a estratificação da linguagem na abordagem sistêmico-funcional, recomendo a leitura de Vian Jr (2018) e Silva (2012).

pelo estrato da léxico-gramática – recurso que considero necessário para “ouvir” ativamente as vozes das professorasparticipantes. Nesse sistema, cujos “significados além do nível da sentença são o foco principal” (Silva, 2012, p. 57) de sua proposta, é possível identificar as avaliações feitas pelas(os) autoras(es) de um texto – em suas diferentes manifestações – bem como seus posicionamentos individuais (Nóbrega *et al.*, 2022).

Sua sistematização faz-se por meio de três subsistemas: Atitude, Gradação e Engajamento²⁵. De acordo com Silva (2012, p. 58), “por atitude, entende-se a expressão de afeto, a apreciação feita de coisas materiais e abstratas, e ainda o julgamento do caráter das pessoas e suas condutas”. Nesse subsistema, observam-se como avaliações positivas, negativas, implícitas e explícitas são expressas semanticamente (Martin; White, 2005; Almeida, 2010) por meio da subdivisão em três campos semânticos, a saber: Afeto, Julgamento e Apreciação.

Impulsionada pelo meu interesse como professorapesquisadora e pelos objetivos desta investigação, examinei os excertos selecionados sob a ótica da Atitude, particularmente nos campos do Afeto e do Julgamento. Essa escolha reflete meu interesse em observar como as experiências vividas pelas participantes as afeta(ra)m, que emoções e crenças atravessa(ra)m suas histórias, como elas julgam os eventos narrados – e os indivíduos envolvidos nesses eventos – e como essas crenças, emoções e julgamentos são construídos discursivamente²⁶. Portanto, a seguir, discorro apenas sobre os campos do Afeto e do Julgamento.

Observam-se instâncias de Afeto em um texto através das emoções conectadas às escolhas lexicais feitas pelas(os) autoras(es)/narradoras(es) e estas são agrupadas em três pares nomeados in/felicidade, que “diz respeito a emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor.”, in/segurança, que “cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança” e in/satisfação, que “abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito” (Almeida, 2010, p. 105).

²⁵Os subsistemas do Sistema de Avaliatividade e seus respectivos campos semânticos são grafados em letra maiúscula para evitar quaisquer equívocos com o uso habitual desses itens lexicais.

²⁶Para mais informações sobre os outros subsistemas do Sistema de Avaliatividade e seus respectivos campos semânticos, recomendo a leitura de Martin e White (2005), Vian Jr (2010) e Silva (2012).

Concomitantemente, observam-se instâncias de Julgamentos “na avaliação de caráter e conduta social, podendo também ser positivo[s] ou negativo[s], implícito[s] ou explícito[s] no discurso” (Silva, 2012, p. 60). Ou seja, o Julgamento, materializado nas escolhas lexicais feitas por essas(es) autoras(es)/narradoras(es), é relacionado às questões éticas do comportamento humano e é subdividido em dois tipos: avaliações acerca da conduta pessoal (estima social) e da conduta moral (sanção social). No Quadro abaixo, apresento as características constitutivas dos três domínios do subsistema de Atitude.

Afeto	Julgamento	Apreciação
Lida com avaliações de emoções e é classificado por três categorias: <i>in/felicidade, in/satisfação e in/segurança.</i>	Lida com avaliações feitas em relação a algo ou alguém. Há duas categorias que o classificam: <i>estima social e sanção social.</i>	Lida com avaliações sobre questões estéticas e é classificado em três categorias: <i>reação, composição e valor.</i>

Quadro 1: Os três domínios do subsistema de Atitude (Aguiar; Ribeiro; Costelha, 2023, p. 193)

Para mais, o domínio do Julgamento dialoga diretamente com a “dimensão moral da linguagem”, de acordo com Linde (1997, p. 153). Como argumenta a autora, a avaliação que estrutura os relatos frequentemente opera por meio de “referência a normas sociais: comentários morais ou demonstrações do modo como o mundo é, o modo como o mundo deveria ser, o que constitui um comportamento adequado e o tipo de pessoa que o falante e os interlocutores são” (Linde, 1997, p. 154). Portanto, é possível compreender o que é esperado de uma “boa pessoa” por meio das avaliações – (co)construídas discursivamente – das(os) falantes/autoras(es) sobre a adequação de um dado comportamento em um cenário em particular. Linde (1997, p. 154), então, sustenta que a avaliação é a espinha dorsal de uma história; ou seja, contar essa história se “trata muito mais de chegar a um acordo sobre o significado moral de uma série de ações do que da simples reportagem dessas ações”.

Diante do exposto, a categoria constituinte do Sistema de Avaliatividade selecionada para as análises dos excertos e seus respectivos domínios oferecem recursos para “pintar” uma imagem com nuances mais detalhadas e interpretá-las (Thompson; Alba-Juez, 2014). Assim, é possível pavimentar o caminho para a reflexão e a construção de entendimentos acerca das avaliações das participantes – no que tange às suas emoções, crenças e julgamentos – e aos seus impactos nas

qualidades de suas vidas (Maciel, 2021; Souza, 2023). Consequentemente, identificar as instancias de Afeto e de Julgamento é uma maneira de observar como as participantes foram/são afetadas pela transição para o trabalho autônomo, assim como reproduzem ou contestam a ordem social e os valores nos contextos profissionais nos quais estavam inseridas.

Após a apresentação das escolhas metodológicas, analíticas e de categorização, da estruturação dos relatos coconstruídos e dos princípios éticos adotados neste estudo, no próximo capítulo apresento os critérios para a seleção dos excertos. Também compartilho esses excertos e discuto, de maneira aprofundada, as análises acerca das avaliações e crenças emergentes discursivamente.

5

Análises e discussão dos relatos

No presente capítulo, apresento os critérios utilizados para a seleção e a organização do eixo temático, fundamentando-o nos objetivos gerais e específicos deste estudo. A partir desse movimento, tornou-se possível identificar e analisar as crenças materializadas nos relatos coconstruídos, em diálogo com as inquietações iniciais que impulsionaram a investigação.

Em seguida, exponho os excertos selecionados dos relatos das professorasparticipantes, bem como aqueles que trazem minhas perguntas motivadoras. As análises microdiscursivas dessas histórias buscaram não apenas descrever as crenças emergentes, mas também interpretá-las à luz do referencial teórico-analítico adotado e em relação ao contexto profissional mais amplo. Desse processo, emergiram inteligibilidades sobre os modos como as professoras avaliaram o processo de migração.

5.1

Organização do eixo temático

A seleção dos excertos organizados em um eixo temático surgiu, inicialmente, a partir dos objetivos gerais e específicos deste estudo. Portanto, o critério de seleção adotado foi buscar excertos em que as professorasparticipantes relatam seus processos de demissão, e os apresento na subseção 5.1.1 – intitulada “Razões para terem se desvinculado” Nesta subseção, identifico crenças emergentes (des/co)construídas nos relatos das professorasparticipantes (Barcelos, 2006), compartilhados durante as conversas exploratórias (Nunes, 2017; Dias *et al.*, 2021). Em sequência, analiso o modo como essas crenças se (des)alinham com os Discursos contemporâneos sobre a função docente e o trabalho com vínculo empregatício, em contraste com o trabalho autônomo (Gee, 2015). Dessa forma, tornou-se possível investigar se há impactos dessas crenças no bem-estar e nas qualidades das vidas das participantes (Maciel, 2021; Souza, 2023), a partir de suas avaliações discursivamente construídas (Martin; White, 2005).

Além disso, os caminhos que as conversas exploratórias tomaram me permitiram refletir sobre esses relatos, observando se/como as avaliações das professoras acerca do processo de migração (des/co)constroem suas crenças docentes em diferentes esferas de suas trajetórias pessoais e profissionais. Na subseção citada, organizo os excertos em que esse tópico emergiu. Por esse motivo, não há a mesma quantidade de excertos para cada professora, uma vez que a seleção foi realizada a partir da recorrência e relevância do tópico que emergiu coletivamente.

5.1.1

Razões para terem se desvinculado

Como descrito no capítulo 2 (cf. seção 2.2, p. 30), organizei dois grupos de conversa a partir das disponibilidades de calendário e localização geográfica de cada professora. Na primeira conversa exploratória – ocorrida em 16 de junho de 2024 –, contei com as participações de Alice, professora de Inglês, e Roberta, professora de Espanhol. Após a leitura do TCLE, o esclarecimento das dúvidas e a assinatura do termo, iniciamos a conversa. Nossa interação, que teve duração de 1h50, foi gravada em áudio com o meu celular e com o devido consentimento delas.

A seguir, compartilho um excerto com o início do meu turno para apresentar à leitora e ao leitor a maneira como apresentei a minha questão motivadora. Além disso, compreendo como relevante para a apresentação de minhas análises saber qual foi o ponto de partida para os relatos das professorasparticipantes.

Excerto 1: “eu quero entender um pouquinho como é que se deu essa transição na vida de vocês, sabe?”

01	Paula	então, como vocês viram, é... do objetivo da
02		minha pesquisa, eu quero entender um
03		pouquinho como é que se deu essa transição
04		na vida de vocês, sabe? de momentos que
05		vocês estavam numa instituição privada e,
06		sei lá, a partir do momento que teve uma
07		virada de cha:ve, teve um momento de
08		realização ou foi uma coisa gradativa. como
09		aconteceu, né? desde esse início, estava num
10		lugar até perceber que, não sei, não sou
11		mais pertencente a esse lugar e a opção que
12		eu tenho é me tornar professora autônoma.

Início o meu turno perguntando como se deu a transição para o trabalho autônomo uma vez que busco entender as motivações para a desvinculação de seus locais prévios de trabalho, onde as participantes trabalhavam sob o regime CLT. Optei por iniciar desta forma motivada pela minha própria experiência, mas também levando em consideração que nossas vivências são diferentes e nos impacta(ram) de formas distintas. Como no meu caso foi algo gradativo, se agravando com o passar dos anos, achei que seria uma forma de mostrá-las que elas poderiam iniciar seus relatos do momento que elas preferissem.

De acordo com os princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003; Miller *et al.*, 2008), uma forma de colocar as qualidades das nossas vidas em primeiro lugar é começando pelo trabalho para entender nossas vidas além das paredes físicas das salas de aulas onde costumávamos lecionar. Adotar uma postura exploratória foi – e continua sendo – extremamente importante neste processo contínuo de entender a razão pela qual escolhi percorrer os caminhos que percorri. Foi a maneira que encontrei de convidá-las para a conversa de forma reflexiva.

Após o meu turno, Roberta inicia o seu, compartilhando suas vivências profissionais desde o seu primeiro emprego formal. Em sua última experiência sob o regime CLT, Roberta trabalhava no desenvolvimento de materiais didáticos de Língua Espanhola em uma editora focada em materiais para a educação básica. Até a época em que tivemos essa interação, este havia sido seu primeiro emprego registrado na CTPS. Antes disso, ela havia trabalhado como professora de Espanhol em duas escolas de idiomas. Apesar de Roberta nos contar como foi sua saída da escola de idiomas para a editora, selecionei os excertos a seguir pois é quando ela compartilha as vivências que pavimentaram o caminho para o trabalho autônomo a partir de seu último emprego, justamente pelo meu interesse em saber como se deu a transição de seu último emprego formal para o informal.

Excerto 2: “me dava muito aquela sensação de ser clt e ter uma certa estabilidade”

01	Roberta	então não foi muito que uma escolha assim,
02		porque eu até gostava, eu achava que tinha
03		muitos problemas lá, porque... eu entrei pra
04		fazer o material didático de espanhol, aí no

05		meio disso eu tive que fazer também revisão,
06		que era algo que eu não queria fazer. e às
07		vezes eles falavam, tipo, ah "eu preciso desse
08		livro amanhã". tipo, ok, é um livro didático,
09		tem muitas imagens, mas eu não vou revisar
10		trezentas páginas de um dia pro outro. então
11		tinha uns problemas, mas no geral eu gostava
12		de trabalhar lá. e aí eles me demitiram em
13		2021, que ainda era pandemia.
14	Paula	foi primeiro ou segundo semestre, tu lembra?

Roberta nos conta que vivenciou situações no ambiente de trabalho que ela discordava e fala explicitamente sobre as dificuldades que enfrentou na editora (eu entrei pra fazer o material didático de espanhol, aí no meio disso eu tive que fazer também revisão, que era algo que eu não queria fazer - linhas 3-6). Entretanto, mesmo com esses problemas, nas linhas 11 e 12, ela diz que “no geral eu gostava de trabalhar lá”.

Assim como Roberta, que foi contratada para a realização de uma função específica e, eventualmente, a(o) empregadora(or) impôs outras atribuições ao seu cargo, também vivenciei tal imposição. Quando fui contratada como professora de Língua Inglesa na última escola de idiomas onde trabalhei sob o regime CLT, não fazia parte das minhas funções contactar alunas e alunos que ainda não haviam renovado a matrícula. Porém, em um determinado início de primeiro semestre, a tarefa que era, até então, da recepção/secretaria, passou a ser do corpo docente. Segundo a direção, essa incumbência nos foi atribuída uma vez que nós, professoras e professores, éramos as pessoas mais próximas do corpo discente; logo, o vínculo entre professoras(res) e alunas(os) poderia ser um fator decisivo para garantir a rematrícula dessas alunas e alunos.

De acordo com os exemplos citados por Roberta e por mim, observo o que Antunes (2001) chama de intensificação da exploração do trabalho. Nossas(os) empregadoras(es) encontraram formas de aumentar seus lucros através da intensificação do nosso trabalho, sem alteração correspondente de carga horária ou salarial. Ou seja, quando Roberta reporta a fala de sua(eu) empregadora(or) (“eu preciso desse livro amanhã” - linhas 7-8), entendo essa urgência em produzir algo além de sua remuneração e tempo hábil como uma intensificação da exploração do trabalho da professora.

Por outro lado, observo que a participante discorda explicitamente dessa atitude – profundamente imbricada à lógica neoliberal – por meio de uma avaliação negativa materializada discursivamente em um Julgamento negativo de sanção social. Para Roberta, ao dizer que “ok, é um livro didático, tem muitas imagens, mas eu não vou revisar trezentas páginas de um dia pro outro” (linhas 8-10), ela mostra sua discordância com a conduta moral dessa(e) empregadora(or) em intensificar a exploração do seu trabalho sem justificativas plausíveis para tal, ao ponto de negar-se a realizá-lo.

Com relação à migração para o trabalho autônomo, diferente das outras professorasparticipantes e eu, Roberta foi desligada de seu último emprego ao invés de demitir-se (e aí eles me demitiram em 2021, que ainda era pandemia - linhas 12-13). O fato de a participante citar que foi demitida durante o período de emergência sanitária causada pelo coronavírus reforça discursivamente, mesmo que de maneira implícita, um Afeto de insegurança em tornar-se desempregada durante uma época onde muitas trabalhadoras(es) brasileiras(os) enfrentaram inúmeros problemas, inclusive financeiros.

Em uma camada mais profunda, ao escolher o termo “ainda” (que ainda era pandemia - linha 13), Roberta reforça sua aversão à decisão de demiti-la por meio da construção de um Julgamento negativo de sanção social. Um momento difícil como o que o país – e o mundo – estava enfrentando gerou uma onda de insegurança com relação às qualidades de nossas vidas, especialmente à nossa estabilidade financeira, e de desconfiança de nossas(os) empregadoras(es), uma vez que vivemos em uma sociedade cuja lógica neoliberal intensificou a sobreposição do lucro das instituições às vidas das trabalhadoras e trabalhadores. Logo, se for necessário fazer cortes na equipe para manter o lucro, tal atitude será tomada por essas(es) empregadoras(es), algo que Roberta julga discursivamente como uma conduta imoral e o reitera, ao repetir na linha 17, “então ainda era pandemia”.

A professoraparticipante segue relatando sobre sua insegurança em estar desempregada ao comparar suas experiências profissionais sob os regimes contratual e CLT: “tava numa crise, assim, porque como era um trabalho clt antes, e a maioria das vezes que eu tinha trabalhado era com contrato, né, como horista, me dava muito aquela sensação de ser clt e ter uma certa

estabilidade” (linhas 18-23). A lógica neoliberal também intensifica o desmantelamento das Consolidações das Leis do Trabalho (CLT), disfarçado de flexibilização das leis trabalhistas, para posicionar o empreendedorismo como uma forma plausível de exercer uma profissão. Porém, tal lógica beneficia apenas empregadoras(es), enquanto trabalhadoras(es) gradativamente perdem seus direitos trabalhistas (Krawczyk, 2021).

Com isso, mesmo que Roberta não concorde com essa lógica, ela é diretamente impactada por ela, ao ponto de desconstruir uma crença que tinha baseada em seus empregos prévios, cuja admissão se deu em forma de contrato (me dava muito aquela sensação de ser clt e ter uma certa estabilidade - linhas 21-23). Observo a desconstrução dessa crença materializada em um Afeto explícito de insegurança e de infelicidade ao afirmar que, em sua experiência, o regime CLT “não é tão estável assim” (linhas 23-24).

Conforme exposto no capítulo 3 (seção 3.3, p. 50), Barcelos (2006) aponta que as crenças são dinâmicas e contextuais, corroborando com a influência de sua experiência profissional na desconstrução da crença que trabalhar sob o regime CLT oferece segurança – legal e financeira – às(aos) trabalhadoras(es) do país. Além disso, a professora reforça essa crença reconstruída discursivamente em um Afeto explícito de insatisfação, ao relatar uma conversa que teve com uma amiga, quando confessou que trabalharia como professora particular e sua amiga ressaltou a instabilidade do trabalho autônomo: prontamente, Roberta respondeu “bom, a clt também não foi, né? estou aqui agora sem nenhum dinheiro” (linhas 27-29).

Baseada em suas experiências de trabalho (tanto contratuais quanto sob o regime CLT), Roberta reconstruiu sua crença acerca do trabalho formal como uma vivência cercada de incertezas. Uma vez que sua demissão não partiu de sua necessidade de mudança (eu teria escolhido continuar na editora porque eu gostava de fazer aquilo ali, mas eu não tinha mais essa possibilidade - linhas 31-33), entendo que os Discursos macrosociais (Gee, 2015) de poder e de hierarquia, que permeiam as relações entre empregadas(os) e empregadoras(es), culminaram para que a única opção apresentada tenha sido a de consentir passivamente com a demissão, cuja

resignação materializa-se na forma de um Afeto de infelicidade por não poder mais trabalhar com o que gostava. Por esse motivo, o único cenário que ela vislumbrou ser possível era o exercício da docência de forma autônoma (do que eu tinha, eu não via, assim, sentido em voltar a dar aula no ((curso de idiomas)), por exemplo, né? então aí eu pensei “ah, vou dar aula particular” - linhas 33-37).

A partir de sua afirmação sobre não ver “sentido em voltar a dar aula no ((curso de idiomas))” (linhas 34-35), fiquei intrigada e decidi perguntá-la sobre essa ausência de sentido, uma vez que ela havia nos contado que decidiu desligar-se dessa escola de idiomas porque fora contratada pela editora. É desse questionamento que partimos no próximo excerto.

Excerto 3: “por que você achou que não fazia sentido?”

01	Paula	posso te perguntar por que você achou que não
02		fazia sentido?
03	Roberta	porque eu acho que... era pandemia, eu não
04		queria ter que sair de casa, caso eu
05		precisasse, porque as pessoas que não foram
06		demitidas, questionaram a elas se elas iriam
07		trabalhar presencialmente. eu morava com a
08		minha avó, o meu avô tinha morrido há pouco
09		tempo, não na pandemia, então eu não me sentia
10		confortável em sair de casa, né? porque eu
11		morava com a minha avó ainda, enfim.
12	Paula	pessoa idosa em casa, né?

Como mencionado anteriormente, no Excerto 2, perguntei à Roberta “por que você achou que não fazia sentido?”, nas linhas 50 e 51, em busca do porquê voltar para o curso de idiomas onde havia trabalhado não era uma opção viável. Levando em consideração o grande impacto que a infecção pelo coronavírus teve, especialmente entre a população idosa, a participante reitera que “não me sentia confortável em sair de casa” (linhas 58-59) uma vez que “eu morava com a minha avó ainda” (linhas 59-60). Apesar do presidente em vigência entre os anos de 2019 e 2022 insistir na negação de quaisquer políticas sanitárias, Roberta acredita que a atitude responsável a se tomar era manter-se em casa e prezar pela sua saúde, assim como pela de sua avó (com quem morava até então) e de sua comunidade.

Portanto, nesses dois trechos, observo primeiramente a construção de um Afeto de insegurança no que tange à sua saúde e a de sua avó. Além disso, noto que Roberta avalia positivamente responsabilizar-se pelo bem-estar de sua avó quando diz que “o meu avô tinha morrido há pouco tempo, não na pandemia” (linhas 57-58). Ou seja, a participante constrói um Julgamento positivo de estima social por avaliar sua conduta pessoal adequada para com o bem-estar de uma pessoa idosa.

Em uma outra camada, sua crença, materializada em um Julgamento positivo de sanção social, reforça seu compromisso moral e ético ao mostrar-se responsável durante a crise sanitária. Sua postura alinha-se aos Discursos de “fique em casa” (Gee, 2015) que parte da população brasileira compartilhava, como a própria Roberta exemplifica ao dizer que “as pessoas que não foram demitidas, questionaram a elas se elas iriam trabalhar presencialmente” (linhas 54-56).

Por fim, me alinho discursivamente à crença de Roberta com relação à importância de nos mantermos em casa naquela época. Por meio da construção solidária de uma avaliação positiva (Oteíza, 2017) em forma de pergunta retórica, ao dizer “pessoa idosa em casa, né?” (linha 12), mostrei-me em consonância com o mesmo compromisso moral e ético adotado pela participante e com os Discursos a favor do confinamento durante o período pandêmico.

Excerto 4: “começou ali como uma demissão, e aí passou a ser uma escolha depois”

01	Roberta	e acho que o valor também, porque o meu
02		salário, ele tinha aumentado muito com a
03		editora, então se eu voltasse para um curso ia
04		ser muito menor. e eu ganhava no ((curso de
05		idiomas)) 27 reais a hora aula, que pra 2020
06		era até uma hora-aula ok, assim, porque já
07		tinha visto cursos que cobrav- pagavam 15, 20
08		reais, enfim. então acho que pensando nisso
09		não fazia sentido. e aí em 2020 eu voltei a
10		dar aula particular, até cobrando um valor
11		baixo de hora aula, porque eu não tava- tinha
12		muito tempo que eu não dava aula particular,
13		aí eu comecei cobrando 50 reais ali. e aí eu
14		vi que valia eu, sei lá, com uns 10 alunos, eu
15		já conseguia próximo, né, do que eu ganhava no
16		((curso de idiomas)), e aí eu falei, “ah, não
17		faz sentido”. então não foi muito que uma
18		escolha, ela começou ali como uma demissão, e
19		aí passou a ser uma escolha depois, no caso...
20		no caso foi isso.

Roberta segue com a justificativa sobre a ausência de sentido em retornar a trabalhar no curso de idiomas. Além das razões citadas no Excerto 3, a remuneração foi um outro fator que influenciou em sua decisão de optar pelo trabalho autônomo (e acho que o valor também, porque o meu salário, ele tinha aumentado muito com a editora, então se eu voltasse para um curso ia ser muito menor - linhas 1-4).

O relato de Roberta evidencia uma questão recorrente na área: a remuneração das(os) professoras(es) em cursos livres, sejam estes vínculos contratual ou registrado na CTPS, costuma estar diretamente ligada à quantidade de horas que estão em exercício em sala de aula. Ademais, há uma diferença no valor de hora-aula pago entre instituições, como a professora afirma ao dizer, entre as linhas 4 e 8, “eu ganhava no ((curso de idiomas)) 27 reais a hora aula, que pra 2020 era até uma hora-aula ok, assim, porque já tinha visto cursos que cobrav- pagavam 15, 20 reais”.

Ao contrastar os valores de hora-aula entre diferentes instituições, Roberta avalia positivamente a remuneração que recebia no curso de idiomas onde havia trabalhado, ao dizer que “pra 2020 era até uma hora-aula ok” (linhas 5-6). Contudo, ela segue afirmando, na linha 9, que “não fazia sentido” voltar a trabalhar nesse local. Há um trecho que não foi utilizado nesta análise, mas que acho válido contextualizar para entender melhor a falta de sentido no que tange a remuneração.

A professora nos contou que, quando trabalhava no curso de idiomas em questão, surgiu uma oportunidade para assumir três turmas em outra unidade da mesma franquia. Por ter sido uma proposta com um valor de hora-aula melhor e maior carga de trabalho, uma vez que assumiria três turmas, ela prontamente a aceitou. Entretanto, como o número de alunas(os) por turma era considerado pequeno pela instituição, não havia justificativa válida – do ponto de vista da direção – para manter estas três turmas abertas. Sendo assim, a direção optou por reduzir drasticamente a carga horária e o salário de Roberta em prol do lucro que esta decisão proporcionaria à(ao) empregadora(or).

Em resumo, a participante iniciou com três turmas e, no semestre seguinte, as(os) alunas(os) foram concentradas(os) em uma única turma. Esses impactos citados foram intensificados com o estabelecimento da hegemonia neoliberal nas

últimas duas décadas do século XX, em resposta à crise econômica que eclodiu na década de 1980, como apresentam Antunes e Praun (2015, p. 408):

[e]m resposta aos obstáculos impostos ao processo de acumulação, nos anos 1980, um conjunto de medidas, articuladoras de velhas e novas formas de exploração do trabalho, passou a redesenhar a divisão internacional do trabalho, alterando também de forma significativa a composição da classe trabalhadora em escala global. Movendo-se com facilidade pelo globo, fortemente enraizado no capital financeiro, um número cada vez mais reduzido de corporações transnacionais passou a impor à classe-que-vive-do-trabalho, nos diferentes países do mundo, patamares salariais e condições de existência cada vez mais rebaixados.

Em outras palavras, o lucro se sobrepõe às qualidades das vidas das(os) empregadas(os) na visão mercadológica neoliberal. Logo, as(os) empregadoras(es) visam formas de aumentar seus lucros e diminuir seus gastos, mesmo que tal decisão implique na redução salarial, no aumento da carga de trabalho ou na intensificação da exploração do trabalho das(os) empregadas(os). Como a direção de cursos livres de idiomas também adota tal visão, reduzir o salário das(os) professoras(es) horistas em detrimento ao lucro que esta “redução de custos” oferece é apenas uma prática comum no “mercado educacional” (Laval, 2004; Krawczyk, 2021).

Infelizmente, esta é uma prática naturalizada em cursos de idiomas (Gee, 2015). Assim como Roberta, em dezesseis anos de experiência como professora de Língua Inglesa em diferentes escolas de idiomas, enfrentei a mesma adversidade inúmeras vezes. Inclusive, uma das justificativas usadas pela direção era que nós, professoras e professores, sabíamos da possibilidade de perdemos turmas entre semestres porque havia uma cláusula no contrato de matrícula, que dizia algo como “as aulas iniciam-se desde que o número mínimo de X alunos estejam matriculados na turma”.

Dado esse contexto, entendo que, ao justificar sua escolha por dar aulas particulares, Roberta constrói uma crença de que o trabalho autônomo proporcionou a segurança financeira que ela buscava. Esta crença, realizada discursivamente em um Afeto de segurança ao dizer “aí eu vi que valia eu, sei lá, com uns 10 alunos, eu já conseguia próximo, né, do que eu ganhava no ((curso de idiomas))” (linhas 13-16)

corroborar a sua afirmação de “ah, não faz sentido” voltar a trabalhar nesse local.

Por fim, a professora retoma a informação, compartilhada no Excerto 2, que a decisão pelo exercício da docência de maneira autônoma não foi, em um primeiro momento, intencional. Ela avalia negativamente o início desse processo ao dizer que “não foi muito que uma escolha, ela começou ali como uma demissão” (linhas 17-18), porém sua avaliação sobre o resultado do processo é positiva (e aí passou a ser uma escolha depois - linhas 18-19).

Como apontado nos Excertos 2, 3 e 4, Roberta não considerava o trabalho autônomo como uma opção até deparar-se com um cenário de demissão. Enquanto funcionária da editora, a professora se apresentou em desalinhamento com a intensificação da exploração de seu trabalho, fruto de políticas neoliberais atuais. Porém, o desemprego culminou na reconstrução de uma crença sobre o trabalho formal, antes visto como uma configuração empregatícia segura para as(os) trabalhadoras(es) brasileiras(os). Assim, a trajetória de Roberta ilustra como as políticas neoliberais, ao precarizar o trabalho sob o regime CLT, incentivam muitas(os) trabalhadoras(es) brasileiras(os) a buscarem por alternativas individuais, muitas vezes mascaradas como empreendedorismo. Por esse motivo, entendo que a participante se alinhou a um Discurso neoliberal de autoemprego porque foi o único cenário que ela vislumbrou naquele momento, em prol das qualidades de suas vidas.

No excerto a seguir, Alice narra o seu processo de migração para o trabalho autônomo.

Excerto 5: “mas eu acho que a pandemia desgastou bastante essa relação, assim, tanto com o lugar quanto com as pessoas.”

01	Alice	bom, eu trabalhei nesse curso uns três anos,
02		eu acho... 19, 20, 21.
03	Paula	então, durante a pandemia você também ainda
04		[tava lá.]
05	Alice	[trabalhei], é. e durante a pandemia também,
06		eu comecei a estudar pedagogia. eu gostava
07		muito do curso no começo ((último emprego)),
08		isso é muito importante. eu realmente me
09		apaixonei pelo lugar, gostei muito, assim, das
10		pessoas que trabalhavam comigo, do tipo de
11		aula que a gente dava ali. é... mas eu acho
12		que a pandemia desgastou bastante essa
13		relação, assim, tanto com o lugar quanto com
14		as pessoas. as pessoas mudaram também, né?

Alice inicia seu turno nos contando que esteve por três anos em seu último local de trabalho sob o regime CLT (eu trabalhei nesse curso uns três anos, eu acho... 19, 20, 21 - linhas 1-2). Durante esse período, ela também iniciou a graduação em Pedagogia (e durante a pandemia também, eu comecei a estudar pedagogia - linhas 5-6). A participante começou a trabalhar especificamente com o ensino de Inglês para crianças (cf. capítulo 2, subseção 2.1.2, p. 27) e descobriu-se apaixonada por lecionar para essa faixa etária. Por isso, ela decidiu iniciar essa licenciatura.

Além disso, como exposto em sua apresentação (cf. capítulo 2, subseção 2.1.2, p. 27), Alice já possui um diploma de bacharel em Comunicação Social, apesar de sempre ter trabalhado apenas como professora de Língua Inglesa. Para a(o) leitora(or) que não está familiarizada(o), essa é uma prática comum em cursos de idiomas: contratar pessoas sem licenciaturas para lecionar línguas (Paiva, 1997). Em minha experiência, dependendo da instituição, é solicitado às candidatas e candidatos à vaga uma comprovação de domínio da língua – seja esta através de certificações de proficiência ou de ensino²⁷. Nos locais onde trabalhei, havia professoras(es) com ensino superior completo em outras áreas do conhecimento, fossem essas(es) bacharéis ou licenciadas(os). Então, para avaliar as habilidades das(os) candidatas(os) para o ofício, a coordenação oferecia cursos de treinamento para capacitá-las(os) e apresentá-las(os) à metodologia do curso. Todavia, quando estive na posição de candidata durante esse “período de treinamento”, não me recordo de incluírem uma discussão sobre a importância e necessidade da formação (auto)crítica, ética e (auto)reflexiva da(o) professora(o) (Freire, 1997; Piedade, 2019).

Retornando ao Excerto, antes de compartilhar os motivos pelos quais a professora decidiu migrar exclusivamente para o trabalho autônomo, ela destaca sua gratidão ao seu último emprego ao dizer, entre as linhas 6 e 11, “eu gostava muito do curso no começo ((último emprego)), isso é muito importante. eu realmente me apaixonei pelo lugar, gostei muito, assim, das pessoas que trabalhavam comigo, do tipo de aula que a gente dava ali.”

²⁷Certificações de proficiência comprovam o nível de conhecimento do idioma das(os) detentoras(es). Certificações de ensino da língua comprovam o conhecimento acerca do ensino de um dado idioma, habilitando as(os) detentoras(es) para lecionar a língua.

Ao refletir sobre a avaliação positiva de Alice com relação ao seu local prévio de trabalho, lembro o que Laval (2004) diz sobre a equiparação da escola a uma empresa. A roupagem mercadológica em escolas de idiomas manifesta-se na linguagem utilizada por essas instituições. Professoras(es) não vendem sua mão de obra para as instituições em uma relação hierárquica vertical; estas(es) tornam-se “colaboradoras(es)” que recebem investimentos de formação contínua, tornando-se uma relação horizontal. Sob essa lógica, se essas(es) docentes não mais “vestem a camisa”, ou seja, decidem desvincularem-se, tal atitude pode ser interpretada como ingratidão, uma vez que a direção – lê-se a gestão – investiu tempo e recursos nos aperfeiçoamentos das(os) colaboradoras(es).

Por esse motivo, observo que a professora constrói uma crença sobre mostrar-se grata pelo tempo que lecionou na instituição, materializada discursivamente em um Afeto explícito de felicidade e de satisfação, ao dizer “eu gostava muito do curso no começo ((último emprego)), isso é muito importante” entre as linhas 6 e 8. Em outro nível, ao afirmar que “eu gostava muito do curso” (linhas 6-7) e “isso é muito importante” (linha 8), entendo que as escolhas lexicais de Alice — “gostava” e “importante”, intensificadas pelo termo “muito” — foram uma maneira de construir-se, em seu relato, como uma profissional ética e avaliando sua conduta pessoal para com a direção do curso, por meio de um Julgamento positivo de estima social.

Em sequência, a participante exemplifica quais aspectos de seu antigo emprego lhe agradavam. Entre as linhas 8 e 11, Alice avalia positivamente o ambiente de trabalho e sua estrutura física, as(os) colegas de trabalho e a metodologia do curso por meio da construção discursiva de um Afeto de felicidade (eu realmente me apaixonei pelo lugar, gostei muito, assim, das pessoas que trabalhavam comigo, do tipo de aula que a gente dava ali).

Contudo, o prazer de trabalhar no local transformou-se em descontentamento. Alice constrói uma crença de que o período durante a pandemia influenciou negativamente sua relação com esse ambiente e com as(os) colegas, materializada em um Afeto de insatisfação ao dizer “mas eu acho que a pandemia desgastou bastante essa relação, assim, tanto com o lugar quanto com as pessoas.” (linhas 11-14). A

construção desse Afeto de insatisfação vem do fato de que “as pessoas mudaram também, né?”, descrito na linha 14. Essas mudanças estão relacionadas à alta rotatividade de empregadas(os) durante a pandemia somada ao desgaste mental que a pandemia causou nas(os) colegas de trabalho, fato este que a professora compartilhou conosco após este Excerto.

Pensando em minha própria experiência durante os anos de 2020 e 2021, quando ainda enfrentávamos as incertezas do período pandêmico, noto que me alinho à crença de Alice. Lembro-me de nunca ter visto uma alta rotatividade de trabalhadoras(es) como durante esses dois anos: com relação ao corpo docente, por exemplo, sete professoras(es) desligaram-se da instituição onde eu trabalhava. Dentre as motivações dessas(es) docentes, estavam a dificuldade de adaptarem-se às tecnologias que começaram a ser utilizadas para o ensino remoto emergencial, a intensificação da exploração do trabalho, o medo e/ou a insatisfação com a imposição do retorno à sala de aula e as dificuldades do ensino híbrido, uma vez que esta opção fora dada às alunas e alunos para evitar a evasão.

No próximo Excerto, Alice segue com seu relato sobre o processo de migração para o trabalho autônomo.

Excerto 6: “mas foi aos poucos, isso foi conquistado também, né? não foi de uma hora pra outra”

01	Alice	mas eu tinha medo de quando eu tivesse que ir
02		de fato pras aulas, né, da carga horária e
03		tudo mais, mas eu resolvi apostar nisso. e por
04		um tempo deu pra conciliar legal porque tava
05		em ead, eu conseguia fazer os trabalhos no meu
06		tempo e tudo mais. só que aí pra 2022, no
07		começo do ano, se eu não me engano, a gente
08		voltou no presencial.
09	Paula	na faculdade.
10	Alice	na faculdade.
11	Paula	porque no no seu trabalho você já [tava...]
12	Alice	[já tava] há bastante tempo. só que quando eu
13		ia voltar pra esse presencial, eu lembro, eu
14		fazia, eu trabalhava, é... eu não tinha me
15		mudado ainda, não. mas assim, eu morava
16		sozinha com amigas, mas assim, eu tinha minha
17		casa pra cuidar, trabalhava e eu ia voltar a
18		ter uma faculdade presencial. e eu fazia parte
19		da pesquisa também na faculdade, da extensão.
20		então assim, era bastante coisa. eu era uma
21		pessoa bem cansada. então... eu tava com medo
22		de ter que voltar pro presencial na faculdade.
23		minha professora me ofereceu uma bolsa, né, da
24		extensão, mas que não daria pra eu ter o clt e
25		a bolsa. e aí eu vi que, tipo, o que eu tirava

26		no curso, o que eu tirava mensalmente, assim
27		não ia compensar muito pela quantidade de
28		horas que eu teria que estar lá. é... e eu
29		ganhando essa bolsa, com os alunos
30		particulares que eu já tinha, com alguns
31		alunos que estariam para entrar, eu me senti
32		segura para fazer essa transição. deixar de ir
33		pro curso e ficar com os meus alunos
34		particulares e com a bolsa pra eu poder me
35		dedicar mais à faculdade.
36	Paula	os alunos particulares você já tinha antes de
37		começar o trabalho nessa instituição? foi
38		durante?
39	Alice	foi praticamente junto. quando eu comecei a
40		dar aula nesse curso, alguém me indicou três
41		alunos, duas irmãs e um outro aluno. e, aos
42		poucos, um foi indicando pro outro. e aí,
43		quando eu vi, eu já tinha vários alunos
44		particulares que tavam, assim, me remunerando
45		muito melhor por hora aula, né. então, eu
46		gasto muito menos tempo pra ganhar o mesmo
47		dinheiro que eu ganhava no curso. mas foi aos
48		poucos, isso foi conquistado também, né? não
49		foi de uma hora pra outra.

Alice segue com seu relato, expressando explicitamente seu receio em relação ao retorno das aulas presenciais na graduação, associado à sobrecarga que a vida profissional e a acadêmica lhe acarretaria (mas eu tinha medo de quando eu tivesse que ir de fato pras aulas, né, da carga horária e tudo mais - linhas 1-3). Ou seja, a professora se constrói discursivamente como alguém que “coloca as qualidades das suas vidas em primeiro lugar” (Prática Exploratória, 2020, p. 8). Essa apreensão mostra a preocupação de Alice com relação às suas múltiplas tarefas e aos impactos delas nas qualidades de suas vidas, materializada por meio de um Afeto de insegurança ao afirmar, entre as linhas 1 e 2, que “mas eu tinha medo de quando eu tivesse que ir de fato pras aulas”. Entretanto, Alice optou inicialmente por viver essa experiência e acreditar em sua capacidade de conciliar todos os seus afazeres (mas eu resolvi apostar nisso - linha 3). Isso porque, até então, conseguia ajustar as demandas pessoais, profissionais e acadêmicas, uma vez que as aulas na faculdade eram a distância devido à pandemia de coronavírus (e por um tempo deu pra conciliar legal porque tava em ead, eu conseguia fazer os trabalhos no meu tempo e tudo mais - linhas 3-6).

Em 2022, suas aulas na graduação retornaram presencialmente e a participante percebeu que, na prática, havia muitas tarefas para adequar à sua rotina. Isto é, quando a professora relata, entre as linhas 15 e 19, que “eu morava sozinha com amigas, mas assim, eu tinha minha casa pra cuidar, trabalhava e eu ia voltar a ter uma faculdade presencial. e eu fazia parte da pesquisa também na faculdade, da extensão”, observo a construção de uma consciência sobre suas limitações. Esse estado de consciência está ligado à crença nos limites físicos e mentais que uma pessoa pode suportar. Essa crença é expressa por meio de um Afeto de infelicidade ao constatar que “era bastante coisa” (linha 20) para lidar. A participante reforça a crença sobre suas limitações, materializada discursivamente em um Afeto de insegurança, ao afirmar que “tava com medo de ter que voltar pro presencial na faculdade” (linhas 21-22).

Mesmo antes do retorno das aulas presenciais, Alice já avaliava negativamente a quantidade de afazeres, por meio de um Afeto de insatisfação, ao dizer que “eu era uma pessoa bem cansada” (linhas 20-21). Nesse contexto, a professora começa a ponderar as vantagens e as desvantagens do trabalho formal em comparação ao trabalho autônomo, que já realizava paralelamente com algumas alunas e alunos particulares. Alice percebeu que a remuneração atual e uma maior disponibilidade para dedicar-se à graduação funcionariam como motivação para a transição. A comparação entre a remuneração que recebia do curso e das aulas particulares constituiu o ponto de partida para considerar o trabalho autônomo (o que eu tirava no curso, o que eu tirava mensalmente, assim, não ia compensar muito pela quantidade de horas que eu teria que estar lá - linhas 25-28).

Assim como aconteceu comigo (cf. capítulo 1, seção 1.1, p. 12), ela avalia positivamente a segurança financeira proporcionada pelo crescimento no número de alunas(os) particulares, construída discursivamente por meio de um Afeto explícito de segurança (eu me senti segura para fazer essa transição - linhas 31-32). Essa segurança a impulsionou, naquele momento, a priorizar a carreira acadêmica e a optar pelo exercício da docência exclusivamente de forma autônoma (deixar de ir pro curso e ficar com os meus alunos particulares e com a bolsa pra eu poder me dedicar

mais à faculdade - linhas 32-35). Além disso, a professora participante entende sua educação como um fim para si mesma (formação humana, pensamento crítico, emancipação), o que corrobora sua intenção de priorizá-la em detrimento do trabalho formal (minha professora me ofereceu uma bolsa, né, da extensão, mas que não daria pra eu ter o clt e a bolsa - linhas 23-25).

Com relação à sua escolha pelo trabalho autônomo ao invés dos direitos trabalhistas do emprego formal, Alice avalia positivamente a flexibilidade e a remuneração proporcionadas pelas aulas particulares: “quando eu vi, eu já tinha vários alunos particulares que tavam, assim, me remunerando muito melhor por hora aula, né. então, eu gasto muito menos tempo pra ganhar o mesmo dinheiro que eu ganhava no curso” (linhas 43-47). Ainda assim, entendo a crença com relação à estabilidade financeira – materializada em um Afeto de segurança (eu me senti segura para fazer essa transição - linhas 31-32) – como uma maneira de alinhar-se aos Discursos neoliberais de empreendedorismo na atualidade.

Por outro lado, acredito que Alice não adere integralmente a esses Discursos, mas se alinha a eles como uma forma individual de resistência contra a exploração e a precarização do trabalho: o famoso “jogar o jogo”, porém de um modo que ela entende ser menos prejudicial às qualidades de suas vidas. Assim, posiciona-se como um “sujeito de desempenho”, descrito por Han (2015, p. 16-17) como alguém que

está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos.

Se antes Alice era um “sujeito de obediência”, submetida à autoridade de empregadoras(es) que exploravam as(os) trabalhadoras(es), agora como professora autônoma, torna-se um “sujeito de desempenho”, aparentemente “livre”, pois não há uma figura visível que explore seu trabalho. Contudo, a liberdade pode se tornar uma coação interna – ela pode vir a se cobrar incessantemente, acreditando que está agindo por vontade própria. Essa liberdade é ilusória, já que agora se submete a uma autoexploração ainda mais intensa, uma vez que precisa captar alunas(os) e evitar evasão, por exemplo. Apesar disso, a participante avalia positivamente essa nova trajetória profissional, construindo um Afeto de satisfação ao afirmar, entre as linhas 47 e 49: “mas foi aos poucos, isso foi conquistado também, né? não foi de uma hora pra outra”.

Como exposto nos Excertos 5 e 6, Alice já trabalhava como professora particular de Língua Inglesa paralelamente ao trabalho formal. A professora, no geral, avaliava positivamente o local de trabalho, as(os) colegas e o trabalho que ela exercia. No entanto, durante o período pandêmico, passou a sentir-se exausta ao tentar conciliar sua rotina profissional com o ensino superior, reavaliando o prazer que sentia em trabalhar nessa instituição. Com isso em vista, Alice construiu-se como alguém preocupada com as qualidades de suas vidas (Maciel, 2021) e repensou suas prioridades, percebendo que era melhor remunerada nas aulas particulares. Por fim, com o número de alunas(os) particulares somado à bolsa de extensão recebida, a participante sentiu-se financeiramente segura para desligar-se da instituição, onde trabalhara por três anos sob o regime CLT, decisão que lhe possibilitou dedicar-se à graduação da maneira que desejava.

Ao construir a crença de que o trabalho autônomo lhe oferecia maior segurança financeira (Barcelos, 2006), noto que seu discurso se situa em um entrelugar nos Discursos neoliberais de empreendedorismo (Gee, 2015). Ao mesmo tempo em que se alinha discursivamente ao autoemprego, essa parece ter sido a maneira que encontrou de priorizar as qualidades de suas vidas naquele período (Prática Exploratória, 2020). Mesmo que, no momento de nossa interação, a participante se construa como um “sujeito de desempenho”, exposta à autoexploração, essa foi a forma que julgou adequada para priorizar sua formação acadêmica, algo de grande importância para ela.

A seguir, compartilho os excertos selecionados da segunda conversa exploratória, ocorrida em 02 de novembro de 2024. Nesse dia, contei com as participações de Maria Júlia e Luciana, ambas professoras de Inglês. Após a leitura do TCLE, o esclarecimento das dúvidas e a assinatura do termo, iniciamos a conversa. Nossa interação, com duração de 2h, também foi gravada em áudio com o auxílio do meu aparelho celular e com o devido consentimento delas.

Assim como no Excerto 1, em que compartilhei a pergunta direcionada às professoras participantes na primeira conversa exploratória, também apresento a forma como construí a pergunta motivadora para convidar Maria Júlia e Luciana a contar suas histórias e compartilhar quaisquer informações que elas considerassem relevantes. Assim que termino o meu turno, Luciana inicia o seu, dirigindo uma pergunta à Maria Júlia.

Excerto 7: “por que vocês saíram de instituições privadas para se tornarem professoras autônomas”

01	Paula	então, acho que a gente pode começar com isso,
02		de vocês me contarem é:: com um pouco mais de
03		detalhes, o que vocês acharem relevante,
04		interessante mencionar, do <u>por que</u> vocês
05		saíram de instituições privadas para se
06		tornarem professoras autônomas. podem começar
07		do momento que vocês acharem que é relevante,
08		assim.
09	Luciana	deixa só eu pensar mais? tu trabalhava aonde?
10		((olha para Maria Júlia))

Desde o início da presente dissertação, defendo a importância de que nossas perspectivas sobre as atuais condições do trabalho docente, a desvalorização da profissão e os impactos desses fatores em nossas vidas, entre outros aspectos, sejam ouvidos. Com esse objetivo, optei por iniciar a conversa exploratória de forma ampla, de modo a proporcionar às professoras participantes autonomia para decidir como e por onde começar a contar suas histórias.

Além disso, acredito que nós três, Maria Júlia, Luciana e eu, podemos nos beneficiar das conversas exploratórias por não ser apenas uma forma sustentável de interação, mas também por propiciar um ambiente colaborativo e seguro onde estamos refletindo sobre nossas práticas e bem-estar. Reconheço que a autonomia e a sustentabilidade nos impulsionam a assumir a agentividade das nossas próprias práticas sociais e a refletir criticamente sobre elas, assim como somos incentivadas pelos princípios da Prática Exploratória e também pelos estudos na

área de LAC. Por querermos (re)construir e coconstruir entendimentos sobre nossas experiências profissionais, e seus desdobramentos em vários âmbitos de nossas vidas (Souza, 2023), é de suma importância que tenhamos liberdade de expressão sobre nossas próprias vivências. Estou em consonância com Dias *et al.* (2021, p. 22), quando afirmam que, ao assumirmos a Prática Exploratória

[...] como uma proposta inclusiva que encoraja o desenvolvimento mútuo e a agência dos participantes para a construção de entendimentos sobre questões exploratórias que permeiam a vida em contextos pedagógicos, profissionais e acadêmicos, estamos também oportunizando espaços de compartilhamentos de vivências e experiências que podem ultrapassar os limites encontrados dentro dos muros da escola. Assim, viabilizamos reflexões sobre os aspectos que afetam a vida dos participantes, suas emoções, identidades, processos de ensino-aprendizagem e pesquisa, etc.

Justamente por querer viabilizar reflexões sobre fatores que impactam nossas vidas, considero interessante a forma como a pergunta feita por Luciana (“tu trabalhava aonde?” - linha 9) inspirou o percurso da conversa. Em resposta, Maria Júlia inicia seu relato compartilhando sua trajetória a partir de sua primeira experiência profissional. Quando Luciana assume o turno, ela também inicia sua história do mesmo ponto que Maria Júlia.

Minha percepção geral dessa decisão, consciente ou não, é que contextualizar de que ponto partimos dentro de um tópico – como a vida profissional das professorasparticipantes – proporciona às(os) interlocutoras(es) um senso de progressão de nossas carreiras. Além disso, ajuda a explicar e justificar certas escolhas que fizemos – como a opção, até o momento, por exercer a profissão de forma autônoma. Ao contextualizar e traçar esse panorama sobre nosso trajeto profissional, essa reflexão possibilita tanto a outras(os) quanto a nós mesmas uma perspectiva mais clara das relações sociais e de poder das quais fizemos – e ainda fazemos – parte. Compreender melhor essas dinâmicas permite analisar como elas influenciaram e continuam a influenciar nossas decisões, além de moldarem e seguir moldando nossas trajetórias.

Após a pergunta de Luciana, Maria Júlia compartilha suas vivências profissionais a partir de seu primeiro emprego formal. Em sequência, a participante conta que, em sua última experiência sob o regime CLT, trabalhava

em uma escola privada como professora de História e de Língua Inglesa. Além desse local, ela também lecionava Inglês em um curso de idiomas, de pequeno porte, localizado em um bairro na cidade de Duque de Caxias. O Excerto a seguir começa a partir de seu início nesse curso.

Excerto 8: “como professora de inglês tava sendo mais rentável”

01	Maria Júlia	e aí, ali, enquanto eu começava ali, eu
02		resolvi- entrou pandemia e eu comecei a dar
03		aula particular por mim mesma, por conta
04		própria, sem sair de casa online, porque: tava
05		na pandemia, mas eu continuava dando aula
06		nessas d- nesses dois lugares. aí eu comecei a
07		ver que minha hora aula tava maior. aí foi
08		quando me demit- eu passei no mestrado, pra
09		história, na ((universidade)), e aí eu pensei
10		“vou largar a escola, vou largar o curso
11		porque minha... eu como professora de inglês
12		tava sendo mais rentável”. particular. e
13		porque eu precisava de tempo também pra fazer
14		o mestrado. fui fazer o mestrado em história e
15		percebi que odiava... odiava não, não
16		gosta:va. e aí eu percebi que eu queria ser
17		professora de inglês mesmo, pra sempre. aí eu
18		comecei... como profe-
19	Luciana	você você abandonou o mestrado na metade?
20	Maria Júlia	abandonei o mestrado no início. com um ano,
21		assim. eu tinha feito só: duas matérias,
22		inclusive porque o primeiro semestre eu não-
23		é, o primeiro semestre eu não fiz. dei uma
24		segura:da. entrei no segundo semestre, fiz
25		duas matérias e larguei. percebi que eu
26		gostava de dar aula de inglês.

Maria Júlia inicia seu turno relatando que, durante a pandemia de COVID-19, decidiu começar a dar aulas particulares para que pudesse manter-se em casa (entrou pandemia e eu comecei a dar aula particular por mim mesma, por conta própria, sem sair de casa online, porque: tava na pandemia - linhas 2-5). Como ela ainda trabalhava sob o regime CLT (mas eu continuava dando aula nessas d- nesses dois lugares - linhas 5-6), a participante constrói a crença de que seu emprego formal não oferece uma remuneração adequada pelo trabalho exercido, materializada em um Afeto implícito de insatisfação, ao perceber que “minha hora aula tava maior” (linha 7) enquanto professora autônoma.

Assim como Maria Júlia e as professoras participantes Roberta e Alice também apontaram, a má remuneração da categoria docente é um tópico

recorrente encontrado em pesquisas (UNESCO, 2025) e em Discursos midiáticos (Carmagnani, 2009; Gee, 2015). E, no caso das três professoras, suas vivências de precarização da profissão foram decisivas na opção pelo autoemprego de forma exclusiva, o que pode ser considerado uma característica do apagão de professoras(es) na educação básica (Aguiar; Souza, 2025) e em cursos de idiomas.

No mesmo ano em que Maria Júlia começou a atuar como professora particular, ela foi aprovada no processo seletivo para o mestrado em História, área de sua formação acadêmica (cf. capítulo 2, subseção 2.1.4, p. 28). Foi então que, além da questão salarial (vou largar a escola, vou largar o curso porque minha... eu como professora de inglês tava sendo mais rentável - linhas 10-12), tornar-se professora autônoma integralmente possibilitaria a dedicação à pós-graduação (porque eu precisava de tempo também pra fazer o mestrado - linhas 13-14).

Novamente, a participante reforça sua crença de que o trabalho autônomo proporciona uma melhor rentabilidade, construída por meio de um Afeto de satisfação e de segurança ao constatar que “eu como professora de inglês tava sendo mais rentável” (linhas 11-12). Noto um alinhamento entre os discursos de Maria Júlia e Alice aos Discursos de empreendedorismo dentro da lógica neoliberal, não por serem a favor deles, mas de resistência à precarização da profissão.

A professora segue seu relato informando que após o início da pós-graduação, percebeu que não tinha mais interesse em seguir carreira na área de História (fui fazer o mestrado em história e percebi que odiava... odiava não, não gostava - linhas 14-16). Foi a partir dessa realização que ela notou ter maior afinidade com o ensino do Inglês, ao avaliar positivamente a profissão por meio da construção de um Afeto de felicidade e de satisfação: “e aí eu percebi que eu queria ser professora de inglês mesmo, pra sempre” (linhas 16-17). Maria Júlia reforça sua construção discursiva como professora de Língua Inglesa, de forma explícita, ao dizer que gostaria de exercer esse ofício “pra sempre” (linha 17).

Em seguida, Luciana a questiona sobre a desistência do mestrado, perguntando “você abandonou o mestrado na metade?” (linha 19). Maria Júlia diz que entrou apenas “no segundo semestre, fiz duas

matérias e larguei” (linhas 24-25). Sua decisão foi pautada em sua descoberta pela preferência em lecionar Inglês, materializada em um Afeto de felicidade ao reiterar que “percebi que eu gostava de dar aula de inglês” (linhas 25-26).

Em suma, Maria Júlia posiciona-se insatisfeita com a remuneração que recebia enquanto trabalhadora formal na educação básica e em um curso de idiomas. Por estar ministrando aulas particulares em paralelo ao trabalho sob o regime CLT, foi possível comparar as rendas e perceber que o autoemprego era mais rentável, além de oferecer maior flexibilidade para conciliar com os estudos na pós-graduação. Mesmo que ela, eventualmente, tenha desistido do mestrado, essa experiência reforçou a felicidade que ela sente em atuar como professora de Inglês.

Após Maria Júlia compartilhar suas vivências, foi a vez de Luciana iniciar o seu turno. Em sua última experiência profissional registrada na CTPS, a participante atuou como coordenadora pedagógica em uma escola de idiomas localizada em São João de Meriti, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Antes disso, exercia a função de professora de Inglês em outra unidade da mesma rede, situada em Duque de Caxias, até ser convidada pela direção para assumir a coordenação da nova filial em São João de Meriti.

Luciana permaneceu no cargo por sete anos, mas optou por desligar-se da instituição no final de 2021, com o objetivo de se dedicar exclusivamente às aulas particulares on-line, atividade que já vinha desenvolvendo desde o início daquele ano. Ao comunicar sua decisão à direção, recebeu uma contraproposta:

Excerto 9: “o seu estresse hoje é pago com dinheiro?”

01	Luciana	eles chegaram a me oferecer uma parcela de
02		sociedade na escola pra eu não ir embora.
03	Maria Júlia	[nossa!]
04	Luciana	[pra eu virar sócia.]
05	Maria Júlia	e você não quis?
06	Luciana	não quis. não quis. pedi um tempo pra pensar,
07		na época eu fazia terapia com a ((psicóloga)),
08		pedi pra ((psicóloga)) me dar uma sessão de
09		terapia numa segunda-feira, sete horas da
10		manhã, entendeu? sentei com ela, ela no final
11		de semana já me pediu pra ir escrevendo os
12		prós e contras, a gente sentou pra discutir
13		juntas e eu cheguei à conclusão de que não,
14		não. porque o que que eles queriam fazer
15		comigo? eles queriam que eu continuasse sendo
16		a coordenadora da escola, mas ao invés de eu

17		ter um salário fixo, ter uma parte da- da- da-
18		((nos encara em busca de ajuda com a palavra
19		que não lembra em português)) <i>stock</i> , das ações
20		da empresa, uma porcentagem da empresa. aí a
21		minha psicóloga na época falou assim, "tudo
22		bem, beleza, se você vender um milhão, sua
23		porcentagem é esse x, se você vender
24		quinhentos mil, sua porcentagem é y, e aí? vai
25		valer? porque você vai continuar com o mesmo
26		estresse. o seu estresse <u>hoje</u> é <u>pago</u> com
27		<u>dinhe::iro?</u> " ((frase pronunciada de forma
28		clara e articulada)) aí eu falei "não", ela
29		falou "então, não aceita. então você já tem
30		sua resposta." e aí eu não aceitei.
31	Maria Júlia	ai, essa pergunta é importantíssima, né. o seu
32		estresse <u>hoje</u> é <u>pago</u> com <u>dinhe::iro?</u> ((frase
33		pronunciada de forma clara e articulada))

Primeiramente, gostaria de comentar sobre o trecho onde Luciana conta os detalhes da contraproposta. Ao dizer que foi convidada para tornar-se sócia da escola, ela usa a palavra em inglês "*stock*" (linha 19), que significa "ações" em português, ao tempo que "((nos encara em busca de ajuda com a palavra que não lembra em português))" (linhas 18-19). Como somos professoras de Inglês, entendo que Luciana confia em nossas habilidades linguísticas para ajudá-la quando nos olha em busca de auxílio. Além disso, percebo essa ação como o reconhecimento de nossa presença na conversa, uma vez que estamos trabalhando juntas na busca por entendimentos sobre as qualidades das nossas vidas, entre elas a da nossa vida profissional e seu impacto em nosso bem-estar.

Na sequência, a professoraparticipante confessa que, ao comunicar seu pedido de demissão, recebeu uma contraproposta para seguir trabalhando na instituição (eles chegaram a me oferecer uma parcela de sociedade na escola pra eu não ir embora - linhas 1-2; pra eu virar sócia - linha 4). Em resposta a essa informação, Maria Júlia mostra-se surpresa e avalia positivamente a oferta por meio do termo "nossa!", na linha 3. Na minha percepção, essa avaliação implícita pode estar ligada à uma crença sobre o *status* atribuído a ser dona(o), mesmo que em parte, de uma escola. Por isso, enxergo essa crença materializada em um Julgamento negativo implícito com

relação à conduta de Luciana, ao questioná-la sobre a recusa da oferta de sociedade (e você não quis? - linha 5).

Para justificar sua escolha, Luciana narra que buscou auxílio psicológico antes de decidir aceitar ou não a proposta (pedi pra ((psicóloga)) me dar uma sessão de terapia numa segunda-feira, sete horas da manhã, entendeu? - linhas 8-10). Ela diz que a profissional, que lhe acompanhava na época, pôs em questão o retorno financeiro da oferta de emprego (se você vender um milhão, sua porcentagem é esse x, se você vender quinhentos mil, sua porcentagem é y, e aí? vai valer? - linhas 22-25), o que me fez refletir sobre como as relações profissionais se dão na sociedade capitalista atual.

Desde sua origem, o processo de produção no capitalismo se define pela busca de um aumento do lucro individual, obtido através da venda de mercadorias, que atendam às necessidades humanas de outros indivíduos que não a(o) sua(eu) própria(o) produtora(or) (Tumolo; Fontana, 2008). Nesse sentido, como manifestações atuais das políticas neoliberais, Han (2015, p. 23) afirma que a sociedade deste século é “uma sociedade de desempenho” e que nós, os habitantes, somos “sujeitos de desempenho e produção”. Em outras palavras, o autor faz a analogia de que somos empresárias(os) gerindo nossas vidas como se estas fossem empreendimentos. Partindo destas afirmativas, entendo que se nossas vidas são como empresas que administramos, tendemos a adotar uma postura empreendedora na qual o lucro torna-se nossa principal ambição, mesmo que essa busca seja prejudicial às qualidades de nossas vidas. Como *CEO*²⁸ de nós mesmas(os), estimuladas(os) pela competitividade e pelo individualismo de uma sociedade cuja pedra angular é o capital, precisamos ser constantemente produtivas(os)

Por este motivo, algumas falas deste Excerto chamam a minha atenção, especialmente quando Luciana relata a proposta de sociedade, feita pela direção da escola, e nos pergunta: “porque o que que eles queriam fazer comigo?” (linhas 14-15). O fato de a participante fazer essa pergunta de forma retórica sugere que ela acredita que compartilhamos dessa mesma crença ou que,

²⁸De acordo com Cambridge Dictionary, o termo “*CEO*” é a forma abreviada de “*chief executive officer*”, que pode ser traduzido como diretora(or) executiva(o). Este cargo é considerado como o mais importante em uma empresa. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/-ingles-portugues/ceo?q=CEO>. Acesso em 06/08/2025.

ao menos, podemos compreender e nos solidarizar com sua decisão de recusar a oferta. Essa pergunta exemplifica a convicção de Luciana de que o convite para integrar a sociedade, nos termos propostos pela direção, seria financeiramente desvantajoso para ela.

Ou seja, sua crença materializa-se discursivamente em um Julgamento negativo sobre o caráter ético da direção, uma vez que, para ela, o investimento e retorno financeiros oferecidos por eles não condizem com a complexidade da ocupação (eles queriam que eu continuasse sendo a coordenadora da escola, mas ao invés de eu ter um salário fixo, ter uma parte da- da- da- ((nos encara em busca de ajuda com a palavra que não lembra em português)) *stock*, das ações da empresa, uma porcentagem da empresa - linhas 15-20). Esta percepção me leva a mais um apontamento: ao ponderarmos se devemos continuar a trabalhar em um local ao nos questionarmos “o meu salário é suficiente para me manter aqui?”, tendemos a precificar nossa saúde física, mental e profissional. E é exatamente esse questionamento que a psicóloga de Luciana lhe apresenta ao perguntar: “o seu estresse hoje é pago com dinhe:iro?” (linhas 26-27).

Atribuir preço à nossa saúde é um dos inúmeros desdobramentos da lógica neoliberal, que visa intensificar a mercantilização de todos os aspectos de nossas vidas. Observo tais consequências refletidas microdiscursivamente, primeiramente na avaliação positiva de Maria Júlia ao afirmar, na linha 31, “ai, essa pergunta é importantíssima, né”. A professora constrói sua postura ética e justificável ao ponderar um emprego baseado na fórmula “remuneração > estresse”, por meio de um Julgamento de estima social. Há, também, o momento em que as duas reiteram a relevância do questionamento “o seu estresse hoje é pago com dinhe:iro?” (linhas 26-27 e 31-32). Neste momento de nossa conversa, noto que as participantes têm suas crenças alinhadas ao construírem um Julgamento positivo sobre sua conduta pessoal (Oteíza, 2017). Isto é, suas crenças em haver um preço aceitável para suportar certos níveis de estresse e seus impactos nas qualidades de nossas vidas estão expressas ao julgarem aceitável e relevante questionarem-se sobre a relação entre remuneração e viver diariamente situações desagradáveis no ambiente de trabalho.

Além disso, considero importante ressaltar o quão avaliativa foi a maneira

que a pergunta foi pronunciada pelas duas “((frase pronunciada de forma clara e articulada))” - linhas 27-28 e 32-33) e como elas estressam sílabas específicas dos itens lexicais “hoje”, “pago” e “dinheiro” (“o seu estresse hoje é pago com dinhe::iro?” - linhas 27-28 e 32-33). Nesse momento da interação, Luciana e Maria Júlia avaliam a precificação de sua saúde como uma questão importante para se considerar ao aceitar uma proposta de emprego – ou, como no caso de Luciana, uma oferta de sociedade como contraproposta para seu pedido de demissão.

Assim como as professoras, trabalhei em diferentes escolas de idiomas, e os fatores determinantes para ponderar o pedido de demissão também eram: se o meu salário condizia com as funções que eu exercia; e o nível de estresse que o ambiente em sua totalidade me causava. Com isso, vejo que compartilhamos da mesma crença sobre a fórmula “remuneração > estresse”, mas também percebo que (co)construímos entendimentos sobre não concordarmos com a lógica neoliberal. Entretanto, como trabalhadoras brasileiras, estamos à mercê dessa lógica e de seus efeitos em nossas subjetividades sob o modo de produção atual.

Além disso, tenho plena consciência que fazemos parte de uma pequena parcela dos trabalhadores brasileiros que desfrutam, relativamente, de uma maior liberdade para escolher onde, como e quando querem trabalhar. Creio que muitas(os) trabalhadoras(es) formais têm os mesmos questionamentos que tivemos ao considerar nos demitirmos, porém estas(es) não possuem as condições necessárias (como aporte financeiro e redes de apoio no seio familiar e/ou de amigas(os), por exemplo) para fazerem o mesmo.

Por outro lado, vejo que tal liberdade de escolha é apenas uma ideia ilusória difundida no sistema capitalista, cuja única opção é ceder a intensidade da exploração no trabalho. Conforme mencionei anteriormente, mesmo sendo críticas às políticas neoliberais, é fato que vivemos em um país cujo sistema econômico é capitalista e nossos(as) governantes baseiam-se na cartilha de políticas econômicas neoliberais. Por isso, não há escapatória da forma da estrutura socioeconômica em que vivemos, mas compreendo que somos privilegiadas, uma vez que acreditamos ter as condições necessárias para considerar o quão exploradas toleramos ser.

Neste Excerto, pude observar a maneira como Luciana e Maria Júlia

construíram discursivamente suas crenças por meio de suas avaliações sobre a experiência de Luciana. Durante a interação, as professoras mostraram-se alinhadas ao acreditarem que é justificável a maneira como se questionaram sobre aceitar ou recusar uma oferta de emprego, ponderando a remuneração e o estresse do ofício.

6

Entendimentos momentâneos

O silêncio não é inofensivo. Ao contrário, suas consequências são muito penosas e causam muito sofrimento em todos os indivíduos. Não podemos, portanto, ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis. Diria que apresentar uma discussão sobre a profissão docente, nesse momento, é um compromisso que cabe a todos nós que estamos inseridos na educação, vivendo seus problemas e vicissitudes.

Facci, 2004, p. 15

Ao falar sobre a importância da realização de pesquisas sobre o trabalho da(o) professora(or), Facci (2004) diz ser imperativo que a sociedade se mobilize contra a precarização da docência intensificada por políticas neoliberais, em especial as(os) profissionais da educação. Por isso, inicio este último capítulo com a epígrafe acima: é preciso que todas(os) juntem-se à causa das(os) professoras(es) contra as mazelas provocadas pela lógica neoliberal no trabalho docente. Como tenho afirmado ao longo deste estudo, é preciso encontrar maneiras para que nós, professoras e professores, possamos fazer com que nossas vozes sejam ouvidas e reverberadas na luta por melhores condições de trabalho.

Optar pelo silêncio não é uma opção plausível se nos preocupamos com o nosso bem-estar. Como mencionado na Introdução (cf. capítulo 1, p. 12), o título da pesquisa, “Você consegue me ouvir?”, nasce de uma pergunta cotidiana em aulas on-line, mas também funciona como metáfora do clamor de professoras(es) que não se calaram, insistindo em garantir que suas vozes sejam ouvidas. Essa pesquisa é, portanto, a forma que encontrei de somar forças à luta coletiva: ao narrar minhas experiências e ao convidar Alice, Roberta, Maria Júlia e Luciana – amigas e professoras que me acompanharam em inúmeros momentos de minha vida pessoal e profissional – a compartilharem as suas, construímos um espaço de reflexão crítica sobre as transições do trabalho formal para o autônomo.

A busca conjunta por entendimentos acerca dos motivos que culminaram nesse processo de transição foi o fio condutor para esta investigação. Então, para

que eu pudesse alcançar esse objetivo geral, o dividi nos seguintes objetivos específicos:

- i) identificar as crenças emergentes em nossos relatos, (des/co)construídas por nós durante as interações que tivemos, e como estas crenças se (des)alinham com discursos sociopolíticos hegemônicos da atualidade em relação à função docente e ao trabalho com vínculo empregatício contrastado ao trabalho autônomo;
- ii) investigar se há impacto destas crenças em nossas subjetividades através da identificação e análise de avaliações emergentes discursivamente das vivências das participantes;
- iii) refletir se a maneira como avaliamos o processo de migração do trabalho com vínculo empregatício para o autônomo, em diferentes esferas de nossas vidas, (des/co)constrói nossas crenças.

Para que eu pudesse dar conta desses objetivos específicos, no capítulo introdutório (cf. capítulo 1, p. 12), apresentei evidências sobre as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente na atualidade. Esses dados me auxiliaram a justificar a necessidade de discorrer acerca do trabalho das professorasparticipantes e as implicações em sua saúde e nas qualidades de suas vidas. Dentre as justificativas, está a minha própria experiência como professora de Língua Inglesa, há dezesseis anos sob o regime CLT, e como essas vivências transformaram-se em sofrimento em meu último local de trabalho.

As análises das trajetórias de Alice, Roberta, Maria Júlia e Luciana revelaram um cenário complexo – e ainda pouco investigado – no setor educacional brasileiro, particularmente no ramo de ensino de línguas. Suas histórias ilustram seus processos de transição do trabalho formal para o trabalho autônomo, impulsionados por uma conjuntura de precarização e intensificação da exploração do trabalho (Antunes, 2001), reflexo das políticas neoliberais no ambiente educacional (Laval, 2004; Oliveira, 2009; Krawczyk, 2021). Por isso, os seus relatos individuais resultaram em um rico material para analisar como elas avaliaram (Martin; White, 2005) e ressignificam suas experiências de trabalho – e suas relações com todas(os) as(os) envolvidas(os) – por meio da (des/re)construção de crenças (Barcelos, 2006) e de (des)alinhamentos a Discursos macrosociais (Gee, 2015).

De acordo suas histórias, o contexto da pandemia de COVID-19 funcionou como um divisor de águas para elas, expondo e intensificando as contradições do mercado de trabalho em suas experiências. Roberta e Luciana, por exemplo, vivenciaram a intensificação da exploração de seu trabalho. Nas avaliações construídas discursivamente pelas participantes, elas julgaram as(os) empregadoras(es) como indivíduos cujas ações são classificadas como impróprias e antiéticas. Ambas não relatam apenas fatos, mas os enquadram como uma violação de um padrão de conduta normativo esperado, construindo uma imagem das(os) empregadoras(es) como pessoas que operavam "fora do normativo", mesmo dentro de um sistema que normatiza esses comportamentos. As práticas condenadas pelas professoras são o reflexo de Discursos neoliberais normalizados.

No caso de Roberta, a decisão de demiti-la durante um momento de grande vulnerabilidade, como foi a pandemia de coronavírus, culminou na crença de que a(o) empregadora(or) priorizou a manutenção do lucro em detrimento da qualidades das vidas e do bem-estar da professora. Esse Discurso é atravessado pela lógica neoliberal que coloca o capital acima de quaisquer outras considerações e trata a força de trabalho como um recurso descartável, ajustável conforme a flutuação do mercado. Já na experiência de Luciana, ela constrói uma crença de que a complexidade da função que exercia não foi precificada de forma justa, por meio de um julgamento acerca da conduta ética da direção. Ao narrarem essas experiências, Roberta e Luciana evidenciam a cruel materialidade da lógica neoliberal em seus contextos, mostrando como a "flexibilização" das relações de trabalho, na prática, significa a precarização da profissão.

O relato de Alice oferece um panorama revelador sobre sua complexa relação com as pessoas que estavam em posição de poder em seu antigo emprego. Inicialmente, a participante operava sob uma lógica de colaboração aparentemente internalizada, enxergando-se não como uma assalariada em uma estrutura hierárquica, mas como uma "colaboradora" em uma relação horizontal pautada pela lealdade, devido aos investimentos em sua formação. Sob essa ótica, a decisão de desvincular-se da instituição poderia ser interpretada como um ato de ingratidão. Por isso, Alice constrói a crença de que deve-se mostrar grata por esse "investimento", materializada por meio de um autojulgamento de profissional ética ao explicitar sua gratidão, o que demonstra a força dessa crença em sua

prática. Todavia, esse prazer inicial em trabalhar naquele local transformou-se em descontentamento por acreditar que seu mal-estar estava ligado ao contexto pandêmico, que funcionou como um catalisador de crises. Ela observou a alta rotatividade de funcionárias(os) durante esse período, somada ao desgaste mental generalizado das(os) colegas de trabalho, um cenário exaustivo que deteriorou o ambiente outrora prazeroso, levando-a a uma reavaliação crítica de sua posição.

Um ponto crucial de virada nas histórias de Alice e Maria Júlia, também durante o período pandêmico, foi a preocupação com sua educação continuada. É aqui que se constroem discursivamente como pessoas que colocam as qualidades das suas vidas em primeiro lugar. Alice conecta a infelicidade e a insegurança de retornar às aulas presenciais, na faculdade, à crença de que suas múltiplas tarefas prejudicariam o seu bem-estar, o que a levou a refletir sobre suas limitações. Além disso, a professora percebeu que a remuneração institucional não compensava o desgaste e que dedicar-se à própria graduação era um motivador mais significativo. Esse fato fez com que Alice criasse a crença de que o trabalho autônomo lhe oferecia maior segurança financeira. Na experiência de Maria Júlia, a comparação entre a renda do trabalho formal e a do autônomo, somada à aprovação no mestrado, impulsionou-a a priorizar a carreira acadêmica e a optar pelo trabalho exclusivamente autônomo, que também culminou na crença de que o trabalho informal seria mais rentável para ela.

O encontro com a precariedade ou a insatisfação no emprego formal também culminou na (des)construção de crenças. O trabalho autônomo, que antes não era uma opção para Roberta, passou a ser a sua realidade profissional ao desconstruir a crença de que o trabalho formal oferece segurança às(os) trabalhadoras(es). Essa desconstrução surgiu de sua avaliação da insegurança que o regime CLT lhe proporcionou. Já para Alice e Maria Júlia, a ideia do autoemprego, antes vista como uma atividade paralela, foi construída discursivamente como um caminho viável e até mais vantajoso. Essas crenças (des)construídas associaram o autoemprego à maior segurança financeira (no caso de Roberta, por ser a única opção possível; para Alice, por uma remuneração melhor; e para Maria Júlia, por ser mais rentável) e a maior flexibilidade para dedicar-se a outros projetos de vida, como a formação acadêmica.

Superficialmente, a escolha pelo trabalho autônomo pode ser lida como uma adesão aos Discursos neoliberais de empreendedorismo, que glorificam o

indivíduo flexível, resiliente e dono do próprio destino. No entanto, a posição que as participantes assumem é mais nuançada. Elas não aderem integralmente a essa ideologia, mas alinham-se a ela taticamente como uma forma individual de resistência ao priorizarem as qualidades de suas vidas. A autonomia, neste caso, não é buscada como um ideal de sucesso neoliberal, mas como uma estratégia prática para escapar da exploração e da precarização do trabalho identificadas na relação institucional que se encontravam. É uma escolha por “negociar” suas condições de exploração, assumindo o controle sobre seu tempo e esforço, mesmo que dentro de um sistema amplo que ainda é marcado pela precariedade.

Dessa forma, suas histórias exemplificam a complexa (re)negociação que muitas(os) profissionais da educação realizam hoje: a transição de uma ética de colaboração e gratidão para uma postura de autopreservação estratégica, usando as ferramentas disponíveis – inclusive as dos Discursos dominantes – para construir um caminho que priorize suas próprias dignidades e seu bem-estar. Suas trajetórias demonstram uma adesão prática, ainda que crítica e circunstancial, a um discurso neoliberal de autoempresendedorismo. Roberta alinhou-se a esse discurso por vê-lo como a única alternativa viável após a demissão. Alice e Maria Júlia situam-se em um “entrelugar”, usando a retórica do empreendedorismo como ferramenta para priorizar seu bem-estar e seus estudos. Esse movimento é menos uma adesão ideológica e mais uma estratégia individual para “escapar” de condições de trabalho exploratórias.

A análise do relato de Luciana oferece a chave crítica para interpretar as demais. Ela articula com clareza o paradoxo vivido pelo grupo: reconhece que a “liberdade” de escolher o autoemprego é um privilégio de uma pequena parcela de trabalhadores(as) que possuem aporte financeiro e redes de apoio. Ao mesmo tempo, alerta que essa liberdade é, em grande medida, ilusória, pois dentro do sistema capitalista neoliberal a única escolha possível é negociar o nível de exploração que se está disposta(o) a tolerar. Ou seja, todas as professoras, em maior ou menor grau, tornam-se “sujeitos de desempenho” (Han, 2015) que optaram pela autoexploração na busca de priorizar as qualidades das suas vidas.

O viés autoetnográfico da pesquisa foi essencial para a construção desse olhar crítico acerca do trabalho formal, das condições de trabalho na área da educação e da migração para o trabalho autônomo. Vir de um contexto de sala de aula em escolas de idiomas permitiu que nossas histórias se entrelaçassem em

uma comunidade de sentidos, o que me fez lembrar de bell hooks (2020, p. 165) quando afirma que “conversar é uma forma de criar comunidade” (cf. capítulo 2, seção 2.2, p. 30). O compartilhar de nossas experiências permitiu nos juntarmos como classe e refletirmos sobre a precarização da docência em nosso contexto de cursos livres. Esse diálogo mostrou que não estamos sozinhas; que a precarização que nos atravessa não é uma falha individual, mas expressão de um sistema que submete vidas ao lucro. Reconhecer isso me ajudou a desconstruir a crença de que eu “não servia para a docência” quando pedi demissão. Hoje entendo que o sofrimento vivido não diz respeito a uma falta de competência pessoal, mas a um contexto de precarização generalizada que intensifica a exploração de professoras(es) e tenta individualizar seus fracassos.

É importante destacar que a identificação das crenças por meio do Sistema de Avaliatividade – materializadas discursivamente em instâncias de Afeto e de Julgamento – foi central para a argumentação dos entendimentos construídos nesta pesquisa. A partir das análises, identifiquei que as crenças mais significativas emergiram em torno da (in)segurança atribuída ao trabalho formal, da percepção de que o trabalho autônomo poderia ser mais rentável e flexível e da valorização de uma ética de gratidão e colaboração — crenças estas que foram, em grande medida, (des)construídas nas experiências narradas. Essas crenças emergiram de avaliações que evidenciam julgamentos sobre condutas institucionais, alinhamentos e desalinhamentos a Discursos neoliberais e negociações de sentido diante da precarização da docência. Assim, a partir das vozes das professoras participantes, foi possível compreender como a docência em contextos neoliberais é atravessada por tensões subjetivas e coletivas, que ao mesmo tempo denunciam a exploração e constroem caminhos de resistência. Dessa forma, esta pesquisa contribui para o debate acadêmico e político – em várias áreas das ciências sociais – sobre o trabalho docente, ao mostrar que as experiências individuais não apenas revelam sofrimentos, mas também se constituem como práticas de denúncia, ressignificação e agência frente aos desafios do mercado de trabalho na área da educação.

Em suma, as vozes de Alice, Roberta, Maria Júlia, Luciana e a minha própria não ecoam apenas como histórias pessoais, mas como denúncia e resistência diante das políticas neoliberais que degradam o trabalho docente. A pergunta “Você consegue me ouvir?” permanece como provocação: que

continuemos falando sobre nossas vivências profissionais para que a sociedade, as instituições e outras professoras e professores nos escutem. Porque enquanto nossas vozes forem ouvidas, haverá luta e possibilidade de transformação.

Referências bibliográficas

AGUIAR, D. A.; RIBEIRO, M. F. de L.; COSTELHA, P. F. “Poderia ser eu a assassinada”: uma análise discursiva da construção das emoções de professores em tempos de barbárie. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 32, ago. 2023, p. 190-210.

AGUIAR, D. A.; SOUZA, E. F. “Por que alguém iria querer ser professor?”: uma análise discursiva das emoções e dos estigmas sobre a prática docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 34, jan. 2025, p. 21-40.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**. London: Arnold Publishers, vol. 7, n. 2, 2003. p. 113-142.

ALLWRIGHT, D. Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory practice. **The modern Language Journal**, Lancaster, v. 89, n. 3., 2005. p. 353-366.

ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-50.

ANTUNES, R; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, jul./set. 2015. p. 407-427

BARCELOS, A. M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. p. 71-92.

BARCELOS, A. M. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.

BASTOS, L.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe., Aug. 2015. p. 97-126. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>> Acesso em: 8 abr. 2024.

BIAR, L.; TORRES, L. Alguma coisa que eu não era: sensibilidades autoetnográficas na construção de duas pesquisas em instituições totais. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, 2018, p. 189-204. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1360>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BLOCK, D. Social Class in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 35 (2015). Cambridge University Press, 2015. p. 1-19.

BUSS, P.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, jan. 2007. p. 77-93.

CARMAGNANI, A. M. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009. p. 499-514.

COLOMBO GOMES, G.; BARCELOS, A.; MILLER, I. Apresentação. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 23, 2021. p. 1-9. DOI: 10.12957/pr.2021.63934. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/63934>>. Acesso em: 6 ago. 2025.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. N. S.; MACIEL, B.; NUNES, D.; VIANA, T. S.; SILVA, T.; CORTES, T. C. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. *In*: VIII Congresso Latino-americano de formação de professores de línguas, 2021, Uberlândia - MG. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021. p. 21-37.

ELLIS, C; ADAMS, T.; BOCHNER, A. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung*. **Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2010. DOI: 10.17169/fqs-12.1.1589. Disponível em: <<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.

FACCI, M. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L.G.; FACAS, E.P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2013. p. 7 - 26. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciamento de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **DELTA**, v. 34, n. 1, 2018. p. 269 - 304 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445082775369453342>>. Acesso em: 12 out. 2025.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I.B. (orgs.). **Nilda Alves**: Praticante pensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 232 p.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?**: Histórias do Grupo da Prática Exploratória. Livro digital. Rio de Janeiro, 2020.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. Londres: Arnold, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015. 80 p.

hooks, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, [1999] 2020.

JONES, H.; ADAMS, T.; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as more than a Method. In.: JONES, H.; ADAMS, T.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 17-48.

KRAWCZYK, N. Educação: a deletéria influência estadunidense. Da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. In: Etulain, C. R. (Org) **Políticas Públicas no Brasil**: estudos interdisciplinares contemporâneos. Campinas: Unicamp, 2021. p. 214-240.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL, P.; NORDBERG, B. (Eds.). **The Construction of Professional Discourse**. London: Longman, 1997.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Rio de Janeiro. 260f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

MENDEZ, M. **Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms**. Colomb. Appl. Linguist. v. 15, n.2, 2013. p. 279-287.

MILLER, I. K. **Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach**. Lancaster, Inglaterra. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, Lancaster, 2001.

MILLER, I. K., BARRETO, B. C.; NÓBREGA, A.; SETTE, M. L. Prática Exploratória: questões e desafios. GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Editora Pontes, 2008. p. 145-165.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, R. P. DE. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, out. 2009. p. 739–760.

OTEÍZA, T. The appraisal framework and discourse analysis. In: BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. 1. ed. London: Routledge, 2017. p. 457-472.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics in the 2020s. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 19, n. 1, 27 jan. 2022. p. 1–21.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 1, jan. 2019. p. 135–153.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: L.P. MOITA LOPES, **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.

SILVA, R. C. da. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

SOUZA, E. S. F. **O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada: sustentabilidades de participação.** 2023. 312 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2023.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 116, jan. 2018. p. 87–99.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Revista Trabalho Necessário**, v. 6, n. 6, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.6i6.p4636>>. Acesso em: 8 mai. 2025.

UNESCO. **Relatório global sobre professores: abordar a escassez de professores e transformar a profissão.** Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393261>>

VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR. Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração. *In*: FUZER, C.; CABRAL, S. R. (org). Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional. Santa Maria: UFSM, CAL, PPGL, 2023. p. 21 - 42.

Anexos

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Assinatura em duas vias, a primeira para o(a) participante, a segunda para a pesquisadora. Rubrica na primeira página das duas vias.)

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa **“VOCÊ CONSEGUE ME OUVIR?”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS RELATOS DE PROFESSORES AUTÔNOMOS SOBRE A DESVINCULAÇÃO DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS**. O estudo será realizado pela pesquisadora Paula Franco Costelha, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Paula Franco Costelha, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 98884-0110 ou e-mail pcostelha@aluno.puc-rio.br; e por sua orientadora, Profa. Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br. No que tange à questões éticas, você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), via telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. Esta pesquisa atende todas as especificações da Resolução 466/2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e da Resolução 510/2016, que dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal desta pesquisa é entender o por quê dos(as) participantes desvincularam-se das instituições privadas onde trabalhavam para dar aulas de forma autônoma, e como eles(as) entendem essa necessidade de mudança. Uma pesquisa com tal enfoque é de extrema relevância para trazer à luz a reflexão sobre por que os professores buscam o trabalho autônomo como forma de exercerem a docência, além de possibilitar a construção de entendimentos sobre este cenário.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar do presente estudo, ou de ter sua identidade e o nome da instituição preservados durante a conversa. Estamos colhendo informações para serem analisadas na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável. Se você não quiser participar do estudo, não haverá interferência em nenhum aspecto da sua vida profissional e/ou social.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir juntar-se a este estudo, você participará de uma conversa informal junto com os(as) outros(as) participantes, que será agendada para o primeiro semestre de 2024. Esta conversa poderá ser presencial ou virtualmente, através da plataforma *Google Meet*®, e será gravada em áudio ou vídeo, respectivamente. Os intuítos desta conversa são: compartilhar nossas experiências sobre o foco da pesquisa descrito no objetivo do estudo (acima) e refletir sobre nossas experiências e avaliações subjetivas sobre o processo de desvinculação. O tempo de duração da conversa é variável e negociável, e pode ser interrompida a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou punição.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa pode apresentar certo desconforto. Algumas perguntas podem ser consideradas desconfortáveis, uma vez que dizem respeito às suas experiências subjetivas e opiniões pessoais. Com o intuito de minimizar qualquer desconforto que você sinta, a conversa se dará de forma aberta e flexível. Você terá liberdade para reformular ou

encerrar a conversa, se assim desejar. Portanto, você tem a opção de não responder a perguntas que o(a) façam se sentir desconfortável, sugerir mudanças na direção da conversa ou pedir o encerramento da mesma. Se você não quiser ser gravado(a) em áudio ou vídeo, você deverá informar à pesquisadora, que buscará outras formas de obter os dados necessários. A pesquisadora compromete-se a entrar em contato novamente com você, ao término da pesquisa, para apresentar os resultados. Ademais, a pesquisadora também poderá lhe conceder, a qualquer momento, acesso ao seus relatos orais e escritos compartilhados durante a realização da conversa.

BENEFÍCIOS: Sua participação proporcionará uma ótima oportunidade de reflexão sobre as condições dos múltiplos ambientes de trabalho que professores, com vínculo empregatício registrado na Carteira de Trabalho ou não, estão inseridos. A partir de sua participação e contribuição, você possibilitará a criação e a divulgação de conhecimentos relevantes sobre como os(as) professores são diretamente impactados(as) pelos espaços onde trabalham, além de como suas emoções, crenças e avaliações podem afetar sua saúde física e mental, em uma tentativa de lidar com as adversidades do ofício. Sua participação é voluntária, sem custos e sem recompensa financeira.

CONFIDENCIALIDADE: Seu nome e o nome da instituição privada onde trabalhou não serão divulgados em nenhum momento da pesquisa, bem como em nenhum registro oral ou escrito a ser produzido pela pesquisadora principal e pela pesquisadora orientadora. Você terá sua identidade e o nome da instituição preservados durante a conversa, se assim desejar. Nenhuma divulgação científica partindo destas conversas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa ou seus locais de trabalho prévios, exceto os relacionados à pesquisadora principal, também participante do estudo. Portanto, será preservado o sigilo de sua identidade e de quaisquer entidades mencionadas nos relatos. Com relação ao relato que será compartilhado por escrito, o mesmo será transformado em texto digitado para que sua caligrafia não seja divulgada. Por fim, as pesquisadoras garantirão o seu anonimato, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos. Você também poderá solicitar acesso aos dados e resultados da pesquisa armazenados e assegurados pela pesquisadora por, no mínimo, cinco anos.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pela pesquisadora. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse da pesquisadora principal. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO: Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima descrito, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Paula Franco Costelha sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

INFORMAÇÕES DO(A) PARTICIPANTE:

Nome: _____ Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora principal