

Teorizando novos potenciais para o ativismo docente: *as respostas dos sindicatos e grupos ativistas de base aos planos de reabertura das escolas durante a pandemia de COVID-19 no Canadá¹*

Theorising new potentials for teacher activism:
union and grassroots activist responses to COVID-19 school reopening plans in Canada

Teorización de nuevos potenciales para el activismo docente:
las respuestas de los sindicatos y grupos de activistas de base a los planes para reabrir las escuelas durante la pandemia de COVID-19 en Canadá

 **TRUDY KEIL***

Universidade de Regina, Canadá

 **PAMELA OSMOND-JOHNSON****

Universidade de Regina, Canadá

RESUMO: Com base em teorias pós-estruturalistas, este artigo explora os discursos públicos de diversos sindicatos e grupos de ativistas docentes de base em torno dos planos de reabertura das escolas do Canadá durante a pandemia de Covid-19. Nosso objetivo é destacar como essas duas forças do ativismo docente podem se influenciar e impactar mutuamente, criando uma outra possibilidade de futuro para a resistência coletiva ao neoliberalismo na educação — um agenciamento formado pelo ativismo sindical e de base, intra-agindo, se moldando e se transformando reciprocamente.

Palavras-chave: Ativismo docente. Sindicatos docentes. Pós-estruturalismo. Teoria do Agenciamento. Teoria dos Afetos. Neoliberalismo.

* Faculdade de Educação, Universidade de Regina, Regina, Canadá. *E-mail:* <trudy.keil@uregina.ca>.

** Faculdade de Educação, Universidade de Regina, Regina, Canadá. *E-mail:* <osmondjp@uregina.ca>.

ABSTRACT: Using post-structural theories, this paper explores the public discourses of several Canadian teacher unions and grassroots teacher activist groups around the issue of school reopening plans in Canada amidst the COVID-19 pandemic. The paper aims to highlight the ways in which these two forces of teacher activism can influence and impress upon each other to create a different possible future for collective resistance to neoliberalism in education an assemblage of union and grassroots activism intra-acting, shaping, and impressing upon one another.

Keywords: Teacher activism. Teacher unions. Poststructuralism. Assemblage theory. Affect theory. Neoliberalism.

RESUMEN: Con base en teorías postestructuralistas, este artículo explora los discursos públicos de varios sindicatos y grupos de activistas docentes de base en torno a los planes de reapertura de las escuelas en Canadá durante la pandemia de COVID-19. Nuestro objetivo es resaltar cómo estas dos fuerzas del activismo docente pueden influenciarse e impactarse mutuamente, creando otra posibilidad de futuro para la resistencia colectiva al neoliberalismo en la educación: una agencia formada por el activismo sindical y de base, que intraactúa, moldea y se transforma mutuamente.

Palabras clave: Activismo docente. Sindicatos docentes. Postestructuralismo. Teoría de la agencia. Teoría de los afectos. Neoliberalismo.

Introdução

De acordo com Nicole Carl, Amanda Jones-Layman e Rand Quinn (2022), o ativismo docente envolve “as atividades de motivação política dos/as docentes para alterar políticas públicas, rotinas e arranjos educacionais existentes na busca de uma perspectiva de justiça, equidade e igualdade” (CARL, JONES-LAYMAN & QUINN, 2022, p. 2). Em termos históricos, o ativismo docente está intimamente ligado ao envolvimento nos sindicatos docentes, sendo esses os órgãos juridicamente responsáveis pela defesa dos interesses dos/das professores/as, conforme negociado em acordo coletivo com o governo (BASCIA, 2023). Assim, os sindicatos docentes de todo o mundo são, há muito tempo, “espaços importantes para a defesa da causa, o ativismo e o protesto” (CARL, JONES-LAYMAN & QUINN, 2022). Nos últimos anos, contudo, os/as docentes também começaram a formar e participar de grupos ativistas de base — externos

aos seus sindicatos — por meio de redes informais nas escolas, comunidades ou redes sociais (CARL, JONES-LAYMAN & QUINN, 2022). Essa mudança contribuiu para uma compreensão mais sutil e pluralista do ativismo docente (MATON, 2016) e para o papel crescente dos/das professores/as como *protagonistas políticos/as* que se envolvem em debates sobre questões de importância para a educação na esfera pública (ROBERT, 2017; ROBERT & MCENTARFER, 2014).

A partir da questão dos planos de reabertura das escolas durante a pandemia da Covid-19, exploramos o contexto canadense dessas duas forças do ativismo docente, oferecendo uma visão ampla do trabalho dos sindicatos docentes de todo o Canadá na defesa da reabertura segura das escolas, bem como insights mais profundos a respeito de como os afetos (AHMED, 2004) ou “emoções que *fazem*” (AHMED, 2014, p. 208) motivam os/as ativistas docentes canadenses de maneira mais local. Num momento de tensão política elevada, com o nervosismo público em torno de questões de saúde e segurança relacionadas à reabertura das escolas, a pandemia da Covid-19 levou indivíduos e grupos, de uma só vez, a tomarem medidas imediatas.

Como em muitos lugares do mundo, os sistemas escolares do Canadá cancelaram a maior parte do ensino presencial em março de 2020, devido à preocupação generalizada de que a Covid-19 se propagaria nos ambientes escolares (OSMOND-JOHNSON & FUHRMANN, 2021). Em meio a questões de acesso desigual (KAPOOR, 2020) e à preocupação com o bem-estar dos/das alunos/as (UNESCO *et al.*, 2020), logo começaram as demandas por planos de reabertura total das escolas e pelo dito “retorno à normalidade” (OSMOND-JOHNSON, CAMPBELL & POLLOCK, 2020; SICK KIDS, 2020; TAYLOR, 2020). No entanto, a opinião pública sobre o assunto divergiu e, após o anúncio dos planos de reabertura das escolas em cada província, houve um clamor público que questionou a solidez dos planos (HOLINATY, 2020; MILLER, 2020). Essa intensificação do debate político constituiu um período particularmente fértil para analisar como os sindicatos docentes e grupos ativistas de base responderam a uma questão de importância pública.

É importante observar, no entanto, que não há supervisão federal da educação no Canadá. As questões relacionadas à educação são de competência de cada uma das dez províncias e dos três territórios do Canadá. A legislação exige que os/as professores/as dos sistemas escolares públicos (que representam aproximadamente 95% do total de matrículas) sejam membros de um dos dezesseis sindicatos docentes (também conhecidos como federações, sociedades e associações). Portanto, o magistério é uma profissão fortemente sindicalizada no Canadá, de modo que o foco das pesquisadoras nos sindicatos como locais de ativismo docente é bastante previsível. Ainda assim, com a proliferação de abordagens neoliberais na tomada de decisões sobre a educação, os/as professores/as canadenses estão buscando caminhos inéditos e de maior agilidade para seu ativismo (KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022). Por exemplo: num estudo recente que analisou o ativismo docente em Saskatchewan, os/as professores/as explicaram como o ativismo multifacetado, particularmente por meio das mídias sociais (Twitter², Facebook), abriu possibilidades de maior autonomia e maior percepção de influência política (KEIL

& OSMOND-JOHNSON, 2022). Neste artigo, analisamos a amplitude do envolvimento ativista docente para ter uma compreensão mais profunda de seus engajamentos políticos, tanto dentro quanto fora dos sindicatos docentes.

Em particular, este artigo se baseia nos discursos públicos dominantes de vários sindicatos docentes e grupos de ativismo docente de base do Canadá, conforme transmitidos pelo Twitter de maio a outubro de 2020. Como explica Deva Woodly (2015),

A maneira como falamos das questões em público reflete e determina quais soluções são consideradas desejáveis ou plausíveis na lógica em comum que molda a política de um determinado momento. A atenção especial ao discurso público não só nos possibilita acompanhar a política à medida que ela acontece, mas também revela verdades importantes sobre o significado, as ligações e os efeitos das atividades não discursivas que tradicionalmente consideramos políticas, como votar, ações de grupos de interesse e campanhas de manifestação (WOODLY, 2015, p. 19).

Com base na teoria pós-estruturalista de Jennifer Harding *et al.* (2018) sobre alianças, agenciamentos e afetos, nosso estudo destaca como o ativismo educacional de base e os sindicatos docentes, por meio de suas ações, podem influenciar e transformar uns aos outros como partes de um agenciamento político de alianças em prol da mudança cultural e social (DELANDA, 2006). De acordo com Nina Bascia e Howard Stevenson (2017), tais alianças são um componente fundamental da renovação dos sindicatos docentes. Ou seja, os/as professores/as devem reconhecer o valor de sua agência coletiva e ter confiança para afirmá-la, tanto nas estruturas de formulação de políticas de seus sindicatos docentes como no contexto mais amplo das arenas da política educacional (BASCIA & STEVENSON, 2017). Assim, o artigo busca desestabilizar abordagens normativas da mudança educacional que limitam a voz dos/das educadores/as e ir além dos horizontes percebidos, empregando uma visão pós-estruturalista do ativismo docente enraizado em novas solidariedades.

Começamos por delinear a aplicação do quadro de Harding *et al.* (2018) às noções de ativismo docente, renovação sindical docente e movimentos sociais. A seguir, apresentamos uma visão geral da literatura sobre o ativismo docente no Canadá e a propagação da ideologia neoliberal no contexto educacional canadense como precursora dos planos de reabertura das escolas durante a pandemia da Covid-19. Posteriormente, apresentamos uma sinopse dos métodos de pesquisa, de coleta e de análise de dados. Utilizando o *entrelaçamento de códigos* de Johnny Saldana (2021), apresentamos duas vinhetas narrativas como representações afetivas de como os/as docentes ativistas e seus sindicatos entenderam e colocaram em prática o ativismo em resposta à pressão crescente para reabrir as escolas. Por fim, discutimos o que vemos como uma possibilidade de futuro para a resistência coletiva ao neoliberalismo na educação — um agenciamento do ativismo sindical e do ativismo de base em que ambos interagem, moldam e transformam um ao outro.

Reconceituando o ativismo docente por meio do pós-estruturalismo

As pesquisas canadenses sobre o ativismo docente têm utilizado estruturas predominantemente construtivistas e críticas. Além disso, como já foi mencionado, esta pesquisa foi conduzida no contexto do sindicalismo docente, incluindo sindicatos docentes como atores políticos (BASCIA, 2009), o caso específico das professoras (BASCIA, 1998), o sindicalismo docente pela justiça social (POOLE, 2007; ROTTMANN, 2009; 2011) e as respostas dos sindicatos docentes às reformas educacionais (MAHARAJ & BASCIA, 2021; OSMOND-JOHNSON E FUHRMANN, 2021). Há uma escassez de pesquisas que explorem o ativismo docente de base no Canadá ou o ativismo docente visto a partir de enquadramentos pós-estruturalistas. Terrenda White (2020) afirmou que o ativismo dos/das professores/as raramente é estudado “como fenômeno matizado e variado, com múltiplos significados, agentes e objetivos” (WHITE, 2020, p. 299). Assim, tal como Ajay Sharma (2015), concordamos que o ativismo docente precisa do pós-estruturalismo para analisar como o mundo existe na desconstrução de estruturas opressivas e no reconhecimento de que a mudança é inevitável.

Bascia e Stevenson (2017) afirmam que “a democracia sindical e os sindicatos como espaços democráticos são, hoje, mais importantes do que nunca, uma vez que muitos sistemas educacionais estão restringindo os espaços para o engajamento público e democrático” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 59). Já John Bangs e David Frost (2012) argumentam, de modo similar, que os sindicatos docentes desempenham um papel fundamental para garantir que as vozes dos/das professores/as sejam ouvidas nas discussões sobre políticas educacionais. Assim, os/as educadores/as canadenses envolvidos/as nas estruturas sindicais desempenham um papel crítico na construção de uma base sólida firmada por docentes dedicados/as que, ao longo de várias décadas, se empenharam para promover os interesses sociais e econômicos da sua própria classe (LAWTON *et al.*, 1999). Ao mesmo tempo, professores/as que se sentem frustrados/as, limitados/as ou desconectados/as de seus sindicatos (BRICKNER, 2016; KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022; KEIL & OSMOND-JOHNSON, no prelo) cada vez mais exploram como as táticas dos movimentos sociais de base podem ajudá-los/as a alcançar objetivos políticos comuns. Tricia Niesz (2019) afirma que “para comunidades e educadores/as que buscam mudanças locais ou mais amplas na educação pública, há muito a se aprender com o ativismo dos movimentos sociais” (NIESZ, 2019, p. 57). De fato, Santiago Rincón-Gallardo (2020) elucida que os movimentos sociais têm potencial para criar uma “mudança cultural generalizada que nos aproxime de nossa condição humana” (RINCÓN-GALLARDO, 2020, p. 470). Nesse contexto, este artigo se baseia no enquadramento pós-estruturalista de alianças e nos agenciamentos e afetos de Harding *et al.* (2018) para analisar como as forças multifacetadas do ativismo docente podem resistir, coletivamente, à proliferação do neoliberalismo em contextos educacionais.

Alianças

Para conceituar alianças, recorreremos a Mario Diani (2000), que mesclou a *clivagem política* de Stein Rokkan à *interseção dos círculos sociais* de Georg Simmel para teorizar a capacidade dos novos movimentos sociais de desenvolver sistemas de relações que “transcendem as clivagens sociais e políticas estabelecidas” (DIANI, 2000, p. 387). A expressão *clivagens políticas* se refere a corpos políticos existentes com ideologias diferentes. Por exemplo, os círculos sociais existem dentro de clivagens estabelecidas (governos, sindicatos docentes), mas novas alianças (como grupos de base para defesa da causa) podem mudar mais facilmente para criar círculos interseccionais de conexões com potencial transformador. Círculos que se intersectam, se repetem e se consolidam ao longo do tempo têm um impacto cada vez maior, o que resulta na criação de uma nova clivagem política mais estabelecida. De acordo com Diani (2000), os movimentos sociais são novos quando não oferecem apenas uma alternativa política, mas cruzam as fronteiras das clivagens políticas anteriores e geram novas solidariedades. As alianças estabelecidas por meio de movimentos sociais são menos fixas, e assim os/as agentes sociais podem cruzar as clivagens tradicionais — ao mesmo tempo que criam novas conexões, mas mantêm as relações pré-existentes — para produzir círculos interligados representativos de novas redes, potencialmente transformadoras (DIANI, 2000).

Agenciamentos

Com base em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987), Harding *et al.* (2018) definem agenciamentos como “o processo de organizar, ordenar e encaixar partes” (HARDING *et al.*, 2018, p. 9). As partes dos agenciamentos não são pré-determinadas nem aleatórias e incluem entidades humanas e não humanas. No contexto do ativismo docente, por exemplo, um agenciamento pode incluir corpos (professores/as, funcionários/as públicos/as), ações (escrever, protestar), ideias (política, justiça social), identidades (ativista, sindicalizado/a) ou emoções (satisfação, raiva). Um agenciamento cria potencial para um circuito de novidade que “nos ajuda a compreender as conexões entre o espaço, o movimento e o entrelaçamento de ideias e ações” (HARDING *et al.*, 2018, p. 16). Deleuze e Guattari se referiram a essa novidade como o devir de algo diferente, em que “o *devenir* é o movimento através de um acontecimento único que produz experimentação e mudança” (JACKSON & MAZZEI, 2012, p. 87). Manuel DeLanda (2006), ampliando a teoria do agenciamento de Deleuze e Guattari, descreve como a identidade de uma pessoa pode mudar a partir de novas habilidades ou capacidades. Novas habilidades, por sua vez, “incrementam as capacidades que a pessoa tem de afetar e ser afetada ou, em outras palavras, incrementam as capacidades que ela tem de entrar em novos agenciamentos” (DELANDA, 2006, p. 42). Em outras palavras, agenciamentos permitem que as pessoas ultrapassem

os horizontes percebidos e exerçam capacidades variadas em múltiplos outros agenciamentos, à medida que alteram as identidades e introduzem diferentes potencialidades. Os agenciamentos e as intensidades de afeto coexistem como forças interdependentes, sendo os agenciamentos compostos por partes intra-atuantes imbuídas de afeto como devires.

Afetos

De acordo com Ron Eyerman (2006), “a solidariedade de grupo é uma experiência tanto emocional quanto cognitiva” (p. 208). Ann Cvetkovich (2012) também sugere que é necessário explorar os afetos ou os “sentimentos públicos”, uma vez que “as formas habituais de reação política, incluindo a ação direta e a análise crítica, já não funcionam nem para mudar o mundo nem para nos sentirmos melhor” (CVETKOVICH, 2012, p. 2). Assim, explorar os afetos em relação ao ativismo político docente é particularmente relevante. Existem múltiplas definições de afeto, a depender da orientação filosófica (AHMED, 2014; CVETKOVICH, 2012; MASSUMI, 1995). Harding *et al.* (2018) elucidam que “[os afetos] nos ajudam a considerar o entusiasmo e a paixão que movem os corpos, mas que não seriam articulados de outra forma” (HARDING *et al.*, 2018, p. 16). Este artigo se baseia principalmente na orientação feminista de Sara Ahmed (2014) em relação aos afetos e na noção de *economias afetivas*, nas quais “as emoções fazem coisas, [na medida em que] alinham os indivíduos com as comunidades — ou o espaço corporal com o espaço social — por meio da própria intensidade de seus apegos” (AHMED, 2014, p. 119). Encontra-se o poder dos afetos nas economias afetivas ou no acúmulo de forças circulantes repetitivas que produzem tendências normativas (AHMED, 2014; GOULD *et al.*, 2019). Como dissemos em outra oportunidade:

A repetição de intra-ações dentro de um agenciamento resulta, subsequentemente, em aderência – a união de objetos, ideias ou pessoas – e coerência – um corpo coletivo que exhibe entendimentos normativos (Ahmed, 2014). As economias afetivas (ou seja, os entendimentos normativos sumativos) aproximam ou afastam indivíduos ou coletivos de outros corpos, ideias ou objetos (KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022).

Ao tratar das economias afetivas, Sara Cantillon e Kathleen Lynch (2017) postulam que os valores afetivos associados ao neoliberalismo (por exemplo, competição, política do medo) devem ser substituídos pelo cuidado com os/as outros/as, refletindo uma humanidade mais profunda. Cvetkovich (2012), no entanto, argumenta que os *sentimentos públicos* “em última análise, resistem a binarismos redutores entre o social e o antissocial e entre o afeto positivo e o negativo” (CVETKOVICH, 2012, p. 6). Por exemplo, sentir depressão pode ser benéfico para ativistas. Embora divergentes, ambas as perspectivas têm valor, pois a rejeição de Cvetkovich às interpretações binárias possibilita uma visão

mais esperançosa (mas não utópica), e a igualdade afetiva de Cantillon e Lynch (2017) chama explicitamente a atenção para um desejo por valores de cuidado.

Por fim, Deborah Gould *et al.* (2019) afirmam que “o afeto está repleto de potencial” (GOULD *et al.*, 2019, p. 96), o que significa que qualquer momento representa múltiplas possibilidades em que algo diferente pode ocorrer. Assim, as energias afetivas sugerem oportunidades para “o mais” (GOULD, 2019, p. 96), seja no presente ou no futuro, em novas redes ou alianças. Prestar atenção às potencialidades afetivas é vantajoso, pois elas podem representar janelas de esperança para promover mudanças sociais.

O ativismo como resistência ao neoliberalismo

No contexto político global presente, a ideologia neoliberal se tornou a ortodoxia dominante na tomada de decisões governamentais transnacionais (APPLE, 2011; GIROUX, 2014). Os valores, atitudes e crenças neoliberais que priorizam a eficiência e a fiscalização se infiltraram profundamente em todos os aspectos da esfera pública, onde as soluções privadas — para resolver problemas, por vezes aparentemente fabricados — são consideradas superiores (APPLE 2011). Com incremento significativo após o lançamento do PISA da OCDE em 2000, segundo alguns teóricos (SELLER, THOMPSON & RUTKOWSKI, 2017), o neoliberalismo na educação resultou no que Pasi Sahlberg (2012) chamou de Movimento Global pela Reforma Educacional – GERM (sigla em inglês), baseado na “suposição de que a concorrência de cunho mercadológico entre escolas seria o motor para incrementar a qualidade e a equidade da educação” (SAHLBERG, 2012, p. 4). Uma sequência de pesquisas mostra que as reformas educacionais neoliberais, em grande parte, fracassaram no quesito de melhoria dos sistemas educacionais (FULLAN, 2021; OCDE, 2021; SAHLBERG, 2023). No entanto, as políticas de financiamento da educação orientadas para o mercado MOEF (sigla em inglês) e os discursos de déficit da educação pública aumentaram o tamanho das turmas e a carga de trabalho dos/das professores/as em todos os sistemas escolares públicos do Canadá (ALBERTA EDUCATION, 2015; FROESE-GERMAIN, 2014; SIDRU, 2013; UNGERLEIDER, 2014), ao mesmo tempo que restringiram o poder de negociação coletiva dos/das professores/as e seus sindicatos (BASCIA, 2019; MAHARAJ e BASCIA, 2021; OSMOND-JOHNSON, CAMPBELL & FAUBERT, 2018; POOLE, 2015). Embora as implicações de longo prazo para a reforma educacional ainda não tenham sido determinadas, pode-se defender que a pandemia da Covid-19 fortaleceu a pauta neoliberal na educação canadense, acentuando ainda mais o foco já restrito em matemática e alfabetização, em meio a temores de que “os/as estudantes canadenses estejam ficando para trás em relação a seus pares globais” (SUBRAMANIAN & KUMAR, 2021, p. 1).

Como observado anteriormente, a maioria das pesquisas canadenses sobre o ativismo docente em resposta ao neoliberalismo foi conduzida dentro da categoria mais ampla do sindicalismo docente. A literatura sobre contextos internacionais, por sua vez, analisou o ativismo trabalhista dos/das professores/as (WEINER, 2012; WEINER & ASSELIN, 2020), de jovens ativistas docentes (GILLILAND, 2018), do ativismo docente pela justiça social (WEINER, 2013), da renovação dos sindicatos docentes (BASCIA & STEVENSON, 2017) e do apoio sindical à liderança coletiva dos/das professores/as (BANGS & MACBEATH, 2012). E embora os sindicatos docentes do Canadá tenham um longo histórico de defesa da educação pública (BASCIA, 2015; MAHARAH, 2015; 2019), na maioria das regiões sua competência é limitada por leis trabalhistas que os definem como atores políticos não oficiais (BASCIA, 2015; SMALLER, 1998). Dessa forma, a participação dos sindicatos docentes nas decisões políticas oficiais está “essencialmente à mercê do governo – que pode ou não valorizar suas contribuições” (OSMOND-JOHNSON E FUHRMANN, 2021, p. 35). Consequentemente, embora tenham a prerrogativa jurídica de representar as preocupações de seus membros, os sindicatos docentes muitas vezes “caminham na corda bamba”, equilibrando a necessidade de “serem *gentis*” (BASCIA, 2023, p. 85) com o governo ou correrem o risco de serem totalmente excluídos das discussões políticas. Nos últimos anos, novos espaços mais fluidos começaram a oferecer aos/as professores/as modos dinâmicos de se engajar na defesa política – individual ou coletivamente – independentemente dos sindicatos docentes tradicionais. Livre da legislação oficial que pode obstaculizar as tentativas de defesa da causa, o ativismo docente de base tem potencial para maior flexibilidade e capacidade de resposta. No entanto, poucas pesquisas foram realizadas sobre esse fenômeno no Canadá, sendo que a maioria dos estudos nessa área se concentra nos Estados Unidos, onde o ativismo de base frequentemente é composto por comitês docentes (grupos que normalmente operam sob os auspícios de sindicatos) ou Grupos de Ativistas Docentes – TAGs (na sigla em inglês), que são grupos de professores/as orientados para a justiça social que muitas vezes funcionam independentemente da influência sindical. As pesquisas sobre o ativismo docente de base variam em escopo, sendo que algumas pesquisas mais abrangentes exploram tópicos como a forma como os/as professores/as se tornam ativistas (NIESZ, 2018), as ações dos/das professores/as em prol da justiça social (ASSELIN, 2019; MATON, 2016; 2018; PICOWER, 2012; STARK, 2019; 2023), as respostas dos/das educadores/as às reformas neoliberais (GROSSMAN, 2010; HORN, 2014; JONES, KHALIL & DAVIS DIXON, 2017) e, de forma mais ampla, como os movimentos sociais podem influenciar a transformação educacional (NIESZ, 2019).

Independentemente de o foco ser o ativismo sindical dos/das professores/as ou o ativismo docente de base, as pesquisas existentes adotaram predominantemente abordagens críticas ou construtivistas. Embora o enquadramento pós-estrutural de Harding *et al.* (2018) tenha se posicionado dentro do letramento laboral, suas intenções equitativas

e integração de alianças, agenciamentos e afetos servem de base apropriada para uma teoria do ativismo docente. Com este enquadramento podemos compreender melhor, em particular, como os círculos sociais da renovação sindical docente e do ativismo docente de base podem interagir em novos agenciamentos, com oportunidades para a resistência coletiva.

Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi pautada pela análise qualitativa de documentos e incluiu tweets disponíveis publicamente nas contas oficiais do Twitter de 13 sindicatos docentes do Canadá (conforme a Tabela 1) e 11 grupos ativistas de base (conforme a Tabela 2). Os grupos ativistas de base foram identificados inicialmente pelo uso de hashtags populares, como #SafeSeptember (setembro seguro), sendo que outros grupos se tornaram conhecidos por meio de menções no Twitter da parte de outros grupos ativistas de base (e, em menor grau, de sindicatos docentes), à medida que os/as mobilizados/as criavam alianças interprovinciais. Conforme explicado por Glenn Bowen (2009), “a análise documental é um procedimento sistemático para revisar e avaliar documentos — tanto materiais impressos quanto eletrônicos (de base computacional e transmitidos pela internet)” (BOWEN, 2009, p. 27). Utilizada com mais frequência em abordagens multimetodológicas, a análise documental como metodologia autônoma ganhou destaque nos últimos anos (TIGHT, 2019). Embora os documentos dentro desse método possam incluir arquivos internos e públicos, como observaram Pamela Osmond-Johnson e Lucrecia Fuhrmann:

A proliferação das redes sociais e de outros espaços online e digitais também produziu uma enorme quantidade de conteúdo que fica disponível publicamente, o que torna a análise documental uma metodologia particularmente acessível no que diz respeito a dados qualitativos significativos e ricos (OSMOND-JOHNSON & FUHRMANN, 2021, p. 197).

Dado que tanto os sindicatos docentes como os grupos de base utilizam intensamente as mídias sociais e a internet no seu trabalho de defesa da causa, a análise documental é adequada para explorar os discursos públicos dominantes que esses grupos defendem e, por isso, foi a metodologia escolhida para este artigo. Dito isto, tal como alerta Glenn Bowen (2009), a análise documental como metodologia principal pode ter limitações, uma vez que os documentos criados para consumo público podem não contar necessariamente toda a história.

Também reconhecemos os desafios em torno do uso do Twitter como fonte de dados. Vários estudos consideraram a plataforma Twitter um canal eficaz para comunicação disseminada e organização política dentro de movimentos sociais que ultrapassam

fronteiras sociais e geográficas (BAHRI & WIDHYHARTO, 2021), como a Primavera Árabe (BRUNS, HIGHFIELD & BURGESS, 2013), o #BlackTwitter (HILL, 2018), o movimento #MeToo (XIONG, CHO & BOATWRIGHT, 2019) e a #Covid-19 (BAHRI & WIDHYHARTO, 2021). Ainda assim, tal como outras esferas públicas, o Twitter não é livre de contestação, pois representa um espaço de luta por interesses concorrentes (HILL, 2018), onde quaisquer alegações de sucesso são duvidosas em ambientes políticos complexos e em evolução (BRUNS, HIGHFIELD & BURGESS, 2013; OCDE & FERNANDO, 2012). Além disso, embora o Twitter tenha sido usado para gerar públicos afetivos para a transformação política promissora (VIDOLOV, GEIGER & STENDAHL, 2023) ou para a resistência a regimes opressores (JOHNS & CHEONG, 2019), alguns regimes — em resposta a opiniões antigovernamentais — responderam impondo regulamentação da mídia ou restrições ao acesso à internet, impedindo efetivamente as interações dos/das ativistas na internet (BRUNS, HIGHFIELD & BURGESS, 2014; JOHNS & CHEONG, 2019).

Apesar dessas precauções, o Twitter se tornou uma ferramenta impactante para a mudança social, inclusive entre grupos de ativistas docentes (NIESZ & D'AMATO, 2021) que, assim como os grupos deste estudo, se mobilizaram com ardor (BAHRI & WIDHYHARTO, 2021) para terem influência na mudança social. Além disso, mídias digitais como o Twitter apresentam custos de comunicação mais baixos, difusão de informações mais rápida e abrangente, oportunidades de envolvimento para agentes individuais em sociedades civis emergentes e a capacidade de transcender barreiras de tempo e espaço para viabilizar redes transnacionais (BHONAGIRI, 2016; CASTELLS, 2015; FOMINAYA, 2014). No contexto deste artigo, cujo objetivo é analisar as intensidades afetivas dos sindicatos docentes e do ativismo docente de base na esfera pública digital, os tweets são uma fonte de dados apropriada.

Tabela 1: Fontes de dados para sindicatos docentes

Sindicato docente (siglas em inglês)	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos / total de tweets	Data de ingresso
Associação de Docentes de Alberta – ATA	@albertateachers	A ATA, como organização profissional de professores/as, promove a educação pública, apoia a prática profissional docente e defende seus membros.	528/933	fevereiro de 2009
Federação de Docentes da Colúmbia Britânica – BCTF	@bctf	Crianças importam. Docentes se importam. Apoiando os/as 50.000 professores/as de escolas públicas da #bced e seus alunos e alunas, com forte representação e defesa aberta.	226/363	dezembro de 2008

Sindicato docente (siglas em inglês)	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos / total de tweets	Data de ingresso
Federação dos/as Docentes do Ensino Fundamental de Ontário – EFTO	@EFTOEducators	O ETFO é um sindicato comprometido com a educação pública, com justiça social e com equidade. Representamos 83.000 professores/as do ensino fundamental e profissionais da educação #onted em Ontário.	572/869	agosto de 2010
Sociedade dos/das Professores/as de Manitoba – MTS	@mbteachers	A Sociedade dos/as Professores/as de Manitoba é a organização sindical/profissional coletiva dos/das professores/as das escolas públicas de Manitoba. Links e RTs não constituem endosso.	132/233	abril de 2011
Associação Docente de New Brunswick – NBTA	@nbteachersasn	A Associação Docente de New Brunswick representa aproximadamente 6000 professores/as contratados/as e substitutos/as. http://nbta.ca Links e RTs não são necessariamente endosso.	23/27	outubro de 2010
Associação de Professores/as de Terra Nova e Labrador – NLTA	@NLTeachersAssoc	Associação profissional que representa cerca de 6.000 membros em Terra Nova e Labrador. http://nlta.nl.ca http://teacherschangelives.ca	33/91	outubro de 2010
Sindicato dos/as Professores/as da Nova Escócia – NSTU	@NSTeachersUnion	O Sindicato dos/as Professores/as da Nova Escócia promove e defende a profissão docente e a educação pública de qualidade. https://linktr.ee/novascotioteachers	42/99	fevereiro de 2011
Associação de Professores/as Católicos/as de Inglês de Ontário – OECTA	@OECTAProv	A OECTA representa 45.000 profissionais dedicados/as e professores/as qualificados/as em escolas anglicanas de Ontário com financiamento público, do jardim de infância ao 12º ano.	239/345	junho de 2011
Federação dos/das Professores/as do Ensino Secundário de Ontário – OSSTF	@osstf	A OSSTF/FEESO representa mais de 60.000 profissionais da educação em escolas de Ontário, do jardim de infância ao ensino superior. Envie dúvidas para http://osstf.on.ca/about-us/ conta...	549/1236	março de 2009

Sindicato docente (siglas em inglês)	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos / total de tweets	Data de ingresso
Federação de Professores/as da Ilha do Príncipe Eduardo – PEITF	@peitf	A voz dos/das professores/as da Ilha em questões educacionais. Retuites não são necessariamente endosso.	5/15	maio de 2011
Associação Provincial de Professores/as do Québec – QPATAPEQ	@QPATAPEQ	A Associação Provincial de Professores do Québec representa os/as professores/as das escolas públicas de língua inglesa.	114/129	janeiro de 2010
Federação dos/das Professores/as de Saskatchewan – STF	@SaskTeachersFed	Promove os interesses dos/das professores/as e defende a excelência no ensino público. Demonstre seu apoio a alunos/as e professores/as em http://telltuesday.com !	176/180	maio de 2011

As ressalvas da análise documental em si são que as pesquisadoras tiveram que determinar não apenas quais documentos seriam usados (tuítes públicos, neste artigo), mas também qual período a análise abrangeria. Assim, este artigo inclui tuítes de maio a outubro de 2020, período em que ocorreu a maior parte da discussão sobre a reabertura das escolas. Os tuítes foram importados para o NVivo usando o NVivo NCapture e filtrados conforme o período escolhido. No caso da Associação de Docentes de Alberta, da Federação dos/das Docentes do Ensino Fundamental de Ontário e da Associação de Professores/as do Ensino Secundário de Ontário, os tweets não estavam disponíveis usando o NVivo NCapture, de modo que se aproveitaram os dados de um estudo prévio (OSMOND-JOHNSON & FUHRMANN, 2021). Nesses casos, os tweets do mesmo período foram coletados usando o site allmytweets.net. Por fim, todos os tweets foram filtrados para excluir retweets e priorizar as expressões únicas de cada grupo.

Tabela 2: Fontes de dados dos grupos ativistas de base

Grupo ativista de base	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos/total de tweets	Data de ingresso
Pela Segurança das Crianças de Saskatchewan (SK)	@KEEPSKIDS	Saskatchewan defende a reabertura segura das escolas	1.034/2.333	agosto de 2020
OntárioSEGURA (ON)	@OntarioSafe	Fundado em agosto de 2020 para defender a segurança e condições igualitárias nas escolas durante e após a pandemia da Covid-19	567/848	agosto de 2020
Projeto Setembro Seguro (AB)	@SafeSeptember	Grupo de base que defende o regresso seguro às escolas em Alberta. Apartidário. Campanha de envio de cartas. Junte-se a nós. #SafeSeptember #VeryWorriedAB #abed	502/1.367	agosto de 2020
Escolas Seguras de Saskatchewan (SK)	@SafeSchoolsSask	Defendemos escolas financiadas e seguras em Saskatchewan. Todas as crianças merecem educação de excelência em que possam atingir seu potencial máximo.	106/149	junho de 2020
Rede de Educadores RAD (AB)	@RADEducators	Uma rede de educadores de toda a Alberta que trabalham pela equidade e pela justiça social na educação	164/521	outubro de 2019
SetembroSeguro BC (BC)	@SafeSeptBC	Pais que buscam um início SEGURO para o ano letivo e solicitam ao governo da Colúmbia Britânica que crie um NOVO plano de retorno às aulas que reduza o risco de Covid-19 para crianças e funcionários/as.	68/225	agosto de 2020
Comunidades de York pela Educação Pública (ON)	@york4_public_ed	Uma coalizão de pais, alunos, profissionais da educação e aliados da comunidade trabalhando para #KeepEducationPublic – manter a educação pública gratuita, acessível e de alta qualidade - na #YorkRegion	43/80	julho de 2019

Grupo ativista de base	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos/total de tweets	Data de ingresso
Setembro Seguro NL (NL)	@SafeSeptNL	Um grupo ativista de base na área da educação. Criando uma comunidade que acredita que a segurança dos/as alunos/as, funcionários/as e famílias é a principal prioridade. Promovendo mudanças em NL.	20/37	agosto de 2020
#HoldMyHandAB (AB)	@holdmyhandab	Nossa missão é conscientizar o público quanto aos profundos impactos que os cortes recentes no financiamento da educação trarão para estudantes e, em particular, às nossas crianças mais vulneráveis	536/698	junho de 2020
Apoie Nossos/as Alunos/as (AB)	@SOSAlberta	Somos um grupo de ação de base que defende uma educação pública equitativa, acessível e universal para todas as crianças de Alberta.	12/14	março de 2015
SetembroSeguroMB (MB)	@SafeSeptemberMB	Exigindo o retorno seguro às aulas para os habitantes de Manitoba. Junte sua voz à nossa campanha por e-mail clicando no link do nosso site.	95/119	agosto de 2020

Com base em Saldana (2021), a análise dos dados envolveu quatro ciclos de codificação. No primeiro ciclo, os dados dos sindicatos docentes e dos grupos ativistas de base foram codificados manualmente com o software NVivo, utilizando a *codificação de atributos* para definir as características dos grupos, a *codificação de conflitos* para identificar conflitos, a *codificação in vivo* para transmitir as vozes das pessoas e a *codificação de emoções* para reconhecer sentimentos evidentes (SALDANA, 2021). Os códigos foram agrupados, além disso, como alianças, agenciamentos ou afetos para melhor compreender o complexo ambiente político em que os grupos atuavam. Os *afetos* (como conceito mais abstrato) foram concebidos como uma intra-atuação de códigos de emoções com códigos de valores (*valores* que abrangem atitudes, valores e crenças) a ser discutida para além das impressões iniciais.

Em seguida, os dados dos sindicatos docentes e dos grupos ativistas de base foram separados antes de utilizar o processo de mapeamento de códigos de Saldana. Nesta

fase foi realizada uma segunda rodada de codificação inicial, delineando cada conjunto de dados de forma mais intensiva, sobretudo através do aprimoramento das categorias principais com códigos complementares *in vivo*. Em seguida, no caso dos sindicatos docentes, 1101 códigos (418 códigos únicos) foram classificados em 11 categorias, tais como Defesa da Causa, Atividades do Sindicato Docente, Apoio aos Membros e Amplificando a Voz dos/das Professores/as. A análise dos dados dos grupos ativistas de base resultou em 860 códigos (329 códigos únicos) e 11 categorias de codificação, incluindo Imprensa e Mídias Sociais, Ativismo Docente de Base, Saúde e Segurança e Política. Certas categorias cruzaram ambos os conjuntos de dados, incluindo Pessoas, Instituições, Política, Emoções e Valores.

A seguir, no terceiro ciclo de codificação, as 11 categorias para cada uma foram reduzidas a quatro categorias principais, que compreendem: Conflitos humanos e não humanos — Os oponentes; Causas dos conflitos — As questões; Plataformas para disputa de conflitos — Os ‘meios’; e O poder dos afetos — A ‘vontade coletiva’. As categorias principais dos sindicatos docentes e dos grupos ativistas de base eram as mesmas, embora as subcategorias variassem. Por exemplo, as questões mais importantes para os grupos ativistas de base eram Diretrizes, Política e Saúde e Segurança, sendo que os sindicatos docentes priorizavam Política Educacional, Amplificando a Voz dos/das Professores/as e Apoio aos Membros. As quatro categorias principais moldam o fluxo das vinhetas narrativas com subcategorias (explícitas ou implícitas) incorporadas ao longo do texto.

Utilizando o *entrelaçamento de códigos* de Saldana (2021), a primeira autora gerou vinhetas narrativas que entrelaçam categorias principais, subcategorias e códigos para formar representações textuais como novas formas de saber. Laurel Richardson e Elizabeth St. Pierre (2000) se referem a textos únicos como representações evocativas ou “escritos [que] nos tocam onde vivemos, em nossos corpos” (RICHARDSON & ST. PIERRE, p. 931), revelando assim a humanidade nas ciências sociais. Inspiradas por essa noção de representações evocativas, cada vinheta narrativa, incluindo perspectivas de cada conjunto de grupos (ou seja, sindicatos docentes, grupos ativistas de base), foi entrelaçada para gerar narrativas. Por meio desses escritos derivamos os estados afetivos dos grupos e de leitores/as que experimentam interpretações únicas (GOULD *et al.*, 2019). James Williams (2014) explica ainda que “o estilo nas obras pós-estruturais é propositalmente resistente à compreensão perfeita e propositalmente exige reações diferentes, dependendo da perspectiva” (WILLIAMS, 2014, p. 14). Dessa forma, os/as leitores/as são convidados/as a intra-agir com as vinhetas narrativas, observando que cada uma denota um momento no tempo, pois o pensamento e a escrita são sempre processuais.

Em cada passagem, as **palavras em negrito** representam subcategorias, as *palavras em itálico* significam códigos identificados pelas pesquisadoras dentro das subcategorias, “**as palavras em negrito e entre aspas**” revelam citações diretas, e o texto sem formatação conecta ideias. A primeira vinheta retrata os discursos públicos usados pelos

sindicatos docentes enquanto trabalhavam para proteger os/as professores/as durante a pandemia. A segunda vinheta apresenta as perspectivas de grupos ativistas de base e sublinha como as pessoas (incluindo professores/as) se mobilizaram politicamente para defender a melhoria da segurança nas escolas e em suas comunidades. Cada vinheta é seguida por um resumo para reiterar e destacar as principais categorias e subcategorias resultantes do processo de análise de dados.

Vinheta narrativa representando as respostas dos sindicatos docentes

“Este ano a volta às aulas será diferente”, mas “o teu sindicato está aqui para te apoiar”.

Pessoas

(p. ex.: *professores/as, diretores/as, funcionários/as*)

grupos escolares

(p. ex.: *comissões de saúde e segurança no trabalho, grupos de defesa dos pais e mães*)

e

órgãos da comunidade e das províncias

(p. ex.: *especialistas em saúde, professores/as, conselheiros/as escolares*)

intra-agem com

Instituições

locais (p. ex.: *associações de professores/as, distritos escolares*),

provinciais (p. ex.: *governo, sindicatos*)

nacionais (p. ex.: *imprensa, Ministério da Saúde do Canadá*)

e

internacionais (p. ex.: *Education International*).

“Os sindicatos docentes entraram em conflito com o governo quanto aos planos de reabertura das escolas devido ao coronavírus”

por causa de um

“plano de retorno às aulas precipitado e sem financiamento devido.”

Eles exclamaram:

“Não podemos deixar este governo brincar com os planos de volta às aulas”

porque

“segurança não é brincadeira.”

Os sindicatos docentes

questionaram

“nosso governo não deveria dar o exemplo?”

observando que

“restaurantes, supermercados e academias têm mais restrições de segurança do que escolas primárias”.

Os sindicatos docentes

acreditavam que

“as crianças, famílias e educadores/as merecem programas seguros e de qualidade quando [as escolas] reabrirem.”

Embora, em todas as províncias,
“o ‘plano de reabertura’ dos governos não atingiu o objetivo”
“os/as professores/as aceitar[em] o financiamento federal”
mas
“estamos confusos em relação a como o financiamento federal será usado para
um #SetembroSeguro.”
“Todos/as queremos escolas reabertas em setembro” e “isso só é viável com
dinheiro”.
“Cada... divisão é responsável por desenvolver seu próprio plano”.
em vez do “não plano” do governo.
Assim, mesmo que
“os conselhos tenham apresentado planos criativos e viáveis”,
alguns *governos provinciais* impuseram
“planos de privatização... em detrimento de serviços públicos essenciais.”
“As escolas não deveriam depender de doações para manter as salas de aula
seguras”
porque
“essa é uma responsabilidade do governo.”
Os sindicatos docentes buscaram
“medidas preventivas”
como
“distanciamento físico”, “maior ventilação”, a “obrigatoriedade rigorosa do
uso de máscara” e “divulgação pública de todos os casos de Covid”.
Eles sugeriram que
“o parecer de especialistas oferecesse um roteiro”
remetendo o governo ao
“ordenamento do OSSTF e do FEESO para a reabertura das escolas.”
“Inúmeros casos de contaminação”
indicaram que
“é preciso fazer mais para impedir a propagação da COVID-19”
porque
“as salas de aula estão com metade da capacidade”
e
“ainda se espera que os/as professores/as ministrem aulas online”.
“Dupla função” significava “combinar aulas presenciais e remotas do ensino
fundamental”,
mas o
“plano para que os/as professores/as ministrem aulas presenciais e online ao
mesmo tempo é equivocado.”
O “ensino à distância” em si estava
“alimentando preocupações com o aumento da desigualdade e o declínio da
saúde mental.”
Os sindicatos docentes priorizaram
Amplificar as Vozes dos/as Professores/as

especificamente

presidentes de sindicatos docentes que solicitaram que *os governos*

“trabalhassem conosco para tornar nossas escolas o mais seguras possível”.

Um presidente de sindicato questionou:

“não seria revigorante se houvesse vontade política para acabar com todo esse absurdo?”

Os sindicatos também compartilharam

“as preocupações e o entusiasmo [dos/as professores/as] com o retorno às aulas”.

sendo que a Sociedade dos/as Professores/as de Manitoba destacou uma reportagem que detalhou

“o estresse que os/as professores/as de MB estão sofrendo” por meio das **“vozes de 7 docentes anônimos/as”.**

Argumentando que **“os/as educadores/as são profissionais”**,
os sindicatos docentes ironizaram:

“Quer um plano para reabrir as escolas? Pergunte aos/às professores/as”.

Eles promoveram os interesses dos/as professores/as na imprensa convencional, como

jornal, televisão e rádio.

Alguns utilizaram as **mídias sociais** para **defesa da causa**, fazendo experimentos com

podcasts, enquetes no Twitter e coletivas de imprensa virtuais.

usando *hashtags* como

#SafeSeptember, #BackToSchool e #DemandSafeSchools.

Ao mesmo tempo, realizaram

Atividades do Sindicato Docente com Apoio dos Membros

garantindo aos/às *professores/as* que

“Estaremos lá, garantindo que as preocupações dos/as professores/as sejam ouvidas e resolvidas”

e, como de costume,

viabilizaram o desenvolvimento profissional, negociaram coletivamente e realizaram reuniões anuais.

Mas, acima de tudo,

“O seu sindicato tem defendido os seus interesses para garantir um retorno seguro e sustentável às aulas”

forneendo *informações relativas à COVID-19* por meio de

horários de atendimento ao vivo, reuniões públicas por telefone, mensagens de vídeo e coletivas de imprensa virtuais.

Eles ofereceram *orientação aos membros*, afirmando que

“Se você estiver no trabalho e tiver alguma preocupação com a saúde e a segurança”,

“informe seu/ua supervisor/a e o/a representante de saúde e segurança do seu sindicato”.

Em outras palavras,

“Se não tiver segurança”, “denuncie”.

A BCTF aconselhou

“Professores/as da BCed, caso vocês não estejam se sentindo bem amanhã, tirem um dia de licença médica.”

“Todos/as queremos dar o nosso melhor para apoiar nossos/as estudantes. Porém, professores/as, a sua saúde e sua segurança vêm em primeiro lugar.”

E se

“tiverem dúvidas sobre a COVID-19”,

“atualizamos a página de perguntas frequentes.”

Se **“estiverem se sentindo sobrecarregados/as com a ideia de voltar ao trabalho”,**

“o novo Programa de Assistência a Membros e Famílias oferece uma ampla gama de atendimentos de saúde”.

Além disso,

“respondam a esta pesquisa” e “ajudem-nos a conhecer suas necessidades”,
pois a

“reabertura das escolas está sendo pesada para você e sua saúde mental”.

Cientes do medo, da frustração, do nervosismo e da exaustão dos/as professores/as, os sindicatos docentes demonstraram seu apreço ao anunciar

“um grande agradecimento para lembrá-lo de que vocês são valorizados/as”

por

“todo seu empenho para apoiar os/as alunos/as durante este período sem precedentes”.

Eles prometeram aos/as professores/as que

“estamos nessa juntos”

e explicaram que

“precisamos da sua ajuda”, pois “juntos/as lutamos pelos/as alunos/as, famílias e profissionais da educação”,

porque

“a ação coletiva pode fazer a diferença”.

Da mesma forma, enviaram um

“agradecimento aos pais e mães, estudantes, especialistas em saúde, comunidade

+ grupos de trabalho por defenderem a causa”.

Também demonstrando *empatia*, eles afirmaram:

“mais uma semana desse ‘novo normal’ nada normal chegou ao fim.

Sejam gentis com vocês mesmos/as e com os/as outros/as.”

“Os/as alunos/as e a vida dos/as educadores/as são importantes”

e

“há uma necessidade urgente de as pessoas trabalharem juntas.”

“Este é o nosso futuro coletivo.”

Os sindicatos docentes atuaram dentro de um agenciamento que compreendia indivíduos, instituições, políticas, questões de saúde, ideologias e imprensa, entrelaçados pela complexidade maior que caracterizou os planos de reabertura das escolas. Acima de tudo, os sindicatos docentes entraram em conflito com os governos que estavam adotando uma abordagem menos cautelosa nas escolas do que em outros setores da sociedade. Os governos provinciais foram criticados por subfinanciarem a educação e, em alguns casos, por usarem a pandemia para promover esquemas de privatização. Quando o governo federal forneceu financiamento específico para a educação nas províncias, os governos das províncias não distribuíram o dinheiro de forma eficaz, gerando desigualdades sociais. Guiados por conselhos de especialistas, os sindicatos docentes defenderam políticas para garantir a saúde e a segurança dos/das professores/as e estudantes nas escolas. Eles apontaram deficiências nas políticas existentes que resultaram em vários eventos de exposição à Covid-19 e levaram a condições de trabalho mais difíceis para os/as professores/as. Os sindicatos docentes destacaram o estresse que seus membros estavam enfrentando, mas continuaram a providenciar apoio e conduzir as atividades sindicais regulares. Eles incentivaram os/as professores/as a relatar preocupações com saúde e segurança e ofereceram uma série de apoios por meio de planos de benefícios de saúde. Ao mesmo tempo, expressaram apreço e empatia pelos/as professores/as e incentivaram as pessoas a trabalharem juntas pelo bem coletivo.

Vinheta narrativa representando as respostas coletivas de grupos ativistas de base

“Pessoas de todo o Canadá exigem/iram planos mais seguros para a reabertura das escolas para nossas crianças, nossas comunidades e nosso país”

no nível escolar

(p. ex.: professores/as, alunos/as, famílias, zeladores/as, motoristas de ônibus),

no nível comunitário

(p. ex.: o público, especialistas em saúde, enfermeiros/as, professores/as)

e no nível provincial

(p. ex.: jornalistas, políticos).

As pessoas intra-agiram com

Instituições

como

o governo, sindicatos docentes, sindicatos de trabalhadores/as, imprensa, escolas e empresas.

Os Grupos Ativistas de Base do Canadá

acreditavam que

“escolas seguras são uma responsabilidade da comunidade” e “as políticas públicas precisam refletir essa ideia”.

Eles se mobilizaram e exigiram que os governos

“priorizassem a segurança dos nossos/as alunos/as e profissionais da educação”,

rejeitando a
“pressão pelo normal” quando “o normal não é seguro”.
Eles proclamaram que
“isso não é política” — “é uma pandemia”.
Os Grupos Ativistas de Base
incluíam
“vários grupos de pais, mães e cidadã(o)s que estão tomando medidas para
um #SetembroSeguro”
“defendendo a segurança de nossas crianças com nossos planos de
reabertura”.
Por exemplo: a *Rede de Educadores RAD* se identificou como
“um coletivo de professores, ativistas, educadores/as da primeira infância [e]
educadores/as comunitários/as”.
Os grupos proclamaram que
“Falamos em uníssono” e “**TODOS** continuaremos a luta pelo
#safeschoolscanada”.
As alianças interprovinciais ficaram evidentes quando os grupos tuitaram
“Nós amamos e respeitamos profundamente o grupo S.O.S.”
e
“nunca recusamos trabalhos colaborativos”
“@RADEducators @alberta_moms @SafeSeptember @holdmyhandab
Estamos mobilizando aqui em Saskatchewan também!”
e
“a @OntarioSafe criou este vídeo para Ontário, mas nós compartilhamos
dessa opinião.”
Entre as *hashtags* populares havia
#SafeSeptember, #DemandSafeSchools, #masks4sasked e #smallerissafes.
Os grupos intra-agiram com
*políticas públicas, distritos escolares, saúde pública, sindicatos docentes e o governo
federal.*
No entanto, os *governos das províncias*
foram o principal alvo de sua *defesa da causa* nas áreas de
educação, saúde e trabalho.
Na educação, o foco foi em como as escolas estavam
“combinando aulas presenciais e remotas no ensino fundamental”,
ênfatisando que
“as escolas perderam professores” e “o tamanho das turmas aumentou”.
Entre outras questões de relevância estavam
*testes padronizados, “ataques ao nossos currículos” e escolas públicas versus
privadas.*
Os grupos também se concentraram em questões de saúde escolar, exigindo
“turmas menores, melhor ventilação, uso obrigatório de EPI” e “uso obrigató-
rio de máscaras”.
Em relação às questões trabalhistas,

eles buscaram **“#licençamedicaremunerada”** para as *famílias*, argumentando que

“58% dos #TRABALHADORES no Canadá não têm #licençamedicaremunerada.”

Eles queriam

“priorizar a segurança de nossos/as alunos/as e profissionais da educação”

porque

“os/as professores/as estão na linha de frente das questões de saúde mental, família [e] pobreza”.

Na busca por envolver as Pessoas na Defesa e Comunicação,

Grupos Ativistas de base

utilizaram

vídeos de promoção da causa, campanhas por telefone, cartas, memes, matérias de jornal, petições, protestos públicos, compartilhamento de fotos, desenhos para colorir, programas de entrevistas na TV, reuniões públicas no Zoom e pesquisas.

“Qualquer pessoa que esteja com raiva, exaurida, decepcionada ou frustrada”

“por favor, pense em documentar suas experiências em um pequeno vídeo”

porque

“queremos ouvir suas histórias.”

“Vamos ouvir e apoiar uns aos outros, registrando essas experiências.”

Eles incentivaram as pessoas a

“assinar e compartilhar a petição”

e deram conselhos sobre

“como estruturar sua carta para obter o máximo de impacto”.

Eles também *forneceram informações relacionadas à saúde com vídeos informativos contendo notícias sobre a reabertura das escolas e relataram o número de casos de COVID-19.*

Eles advertiram: **“tenha cuidado com a redução no número de casos de #COVID19”,**

porque

“os governos fizeram alterações nos testes”.

Para maximizar a *defesa da causa*, os ativistas utilizaram *plataformas de mídia social*

incluindo

Twitter, Facebook, Instagram, Zoom e podcasts.

Eles também organizaram *protestos presenciais*

pedindo às pessoas para

“vestir a máscara, comparecer e exigir um plano mais seguro de reabertura das escolas.”

Em suas mobilizações,

os **Grupos Ativistas de base** enfrentaram desafios, pois

“tem sido difícil mobilizar os pais”, já que “a maioria está em modo de sobrevivência”.

“Nossos principais mobilizadores são educadores/as e a abertura das escolas prejudicou nossa capacidade de estar aqui, na ativa”.

Eles reconheceram que os planos eram

“de logística complexa e desafiadora”,
mas
“não podemos deixar que os desafios nos levem a um plano que ignore as orientações de saúde pública”.
“Os/as alunos/as ainda nem estão na escola” e “já ocorreu o primeiro caso de contaminação por Covid”.
Além da Saúde e Segurança,
“A saúde mental deve ser prioridade”
para *famílias, diretores/as, professores/as, pais e mães que trabalham e estudantes*
Grupos Ativistas de base
expressaram *raiva, nervosismo, desânimo e decepção*.
“As famílias estão frustradas, irritadas, decepcionadas”
e **“a resposta de muitas pessoas”**
é que estão se sentindo
“doentes, agitadas, irritadas”.
Apesar da raiva, os grupos demonstraram *empatia*
“enviando vibrações de cura”
dizendo às *escolas com surtos de Covid* que
“sentimos muito que vocês estejam passando por isso”, mas **“estamos juntos”.**
Ao mesmo tempo, eles não se esquivaram da realidade árdua, afirmando:
“sentimos por este plano não os ter protegido”
e
“os/as professores/as estão escrevendo testamentos.”
Os grupos demonstraram *resiliência*, declarando
“foi um dia difícil, mas não estamos abatidos.”
“Estamos tentando fazer as coisas acontecerem”
e
“nossa página no Facebook tem quase 10.000 seguidores”, então **“vamos continuar firmes”.**
“Os pais, mães e educadores/as... não vão desistir sem luta”,
porque
“não vamos aceitar” e “não podemos desistir agora!”
“Pessoas de todo o país estão fazendo a diferença”, mas **“é preciso fazer mais”,**
porque
“alunos/as, professores/as — todos/as nós merecemos mais”.
“Estamos criando uma mudança”
e
“sua voz tem poder” porque **“defender nossa causa dá certo!”.**
Grupos Ativistas de base
“soma(ra)m nossas vozes às dos/as professores/as e funcionários/as que têm comandado a luta”
e incentivaram outras pessoas a
“Somar sua voz. Que você seja ouvido/a”, “Junte-se ao movimento agora.” e
“Vamos nos conectar!”,

**“Nossas escolas NÃO ESTÃO ISOLADAS da comunidade em geral”,
portanto é
“necessário entrar na luta pela defesa da causa pública”.
Alguns grupos sugeriram que
“não era uma questão partidária” ou “para nós não era política”,
mas “um grupo de base formado por pais preocupados”.
No entanto, a maioria concordou que era necessário
“ser político” e “incentivar outros/as cidadãos/ãs”.
Eles anunciaram que
“ainda não podemos ficar calados”
na *defesa* da Saúde e Segurança
e de um
“sistema educacional justo, equitativo e público para todos/as.”**

Os grupos ativistas de base eram compostos por pessoas que se mobilizaram para defender escolas seguras durante a pandemia e existiram principalmente em plataformas de mídia social como o Twitter. Os grupos defendiam sua existência como sendo de cunho altruísta e demonstravam apoio a outros movimentos de base. Sua defesa da causa tinha como alvo principal os governos das províncias, que, em última instância, eram os responsáveis pela administração dos planos de reabertura das escolas. O foco dos grupos de base eram os planos de reabertura das escolas durante a Covid-19, mas eles também abordavam outras questões políticas. Eles contavam com o poder voluntário das pessoas e estavam suscetíveis ao esgotamento dos membros, com flutuações no ímpeto, dependentes da capacidade dos/das mobilizadores/as, já que muitos/as deles eram professores/as. Eles deixavam entrever sentimentos de raiva, nervosismo e decepção e muitas vezes eram desinibidos ao comunicar realidades mais árduas para incrementar a potência de suas mensagens. As lideranças dos grupos expressaram orgulho em recrutar membros e acreditavam que seu ativismo havia obrigado os governos a impor diretrizes de saúde mais rígidas nas escolas. Ainda assim, perseveraram e buscaram mais pessoas para se juntar ao movimento e influenciar a mudança. Embora alguns grupos afirmassem que sua defesa da causa era apolítica, o consenso observado e declarado era que ser político era algo necessário para defender um sistema de educação pública saudável, seguro e socialmente justo.

Considerações finais e discussão

Ao ler as vinhetas narrativas cada pessoa pode ter interpretações distintas, a depender de seus próprios entendimentos prévios. Ou seja, a forma como quem lê ‘afetada’ e será diferente da de outra pessoa que lê. A mesma ideia se aplica aos sindicatos docentes

e grupos ativistas de base, que se influenciaram e se afetaram de várias maneiras. Assim, à medida que os códigos foram se entrelaçando para formar cada vinheta, tentamos demonstrar as energias afetivas abrangentes que ressoavam e circulavam entre os sindicatos docentes e os grupos ativistas de base. Nesta seção, refletimos sobre as vinhetas narrativas (e recorremos a tweets específicos) para discutir como essas duas forças do ativismo docente podem gerar uma nova possibilidade de futuro para a resistência coletiva ao neoliberalismo na educação — um agenciamento do ativismo sindical com o de base que intra-agem, moldam e transformam um ao outro. Embora as teorias das alianças, dos agenciamentos e dos afetos sejam todas interligadas, as implicações de cada uma são primeiro descritas de forma distinta para abordar implicações teóricas específicas. Segue-se uma discussão mais ampla, na qual o ativismo docente como resistência ao neoliberalismo é considerado por meio de uma lente pós-estruturalista.

A teoria do agenciamento

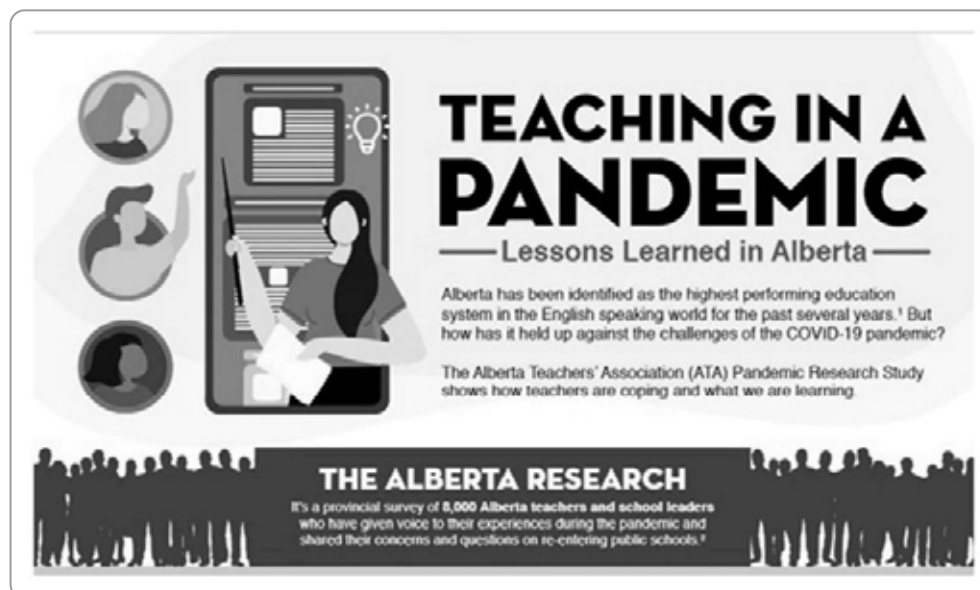
Os sindicatos docentes e os grupos de base atuavam dentro de agenciamentos políticos, que muitas vezes se sobrepunham ou se cruzavam, e em outros momentos funcionavam independentemente. Ambos compreendiam órgãos (professores/as, políticos), instituições (escolas, sindicatos, empresas), meios de comunicação (Twitter, coletivas de imprensa) e políticas (financiamento da educação, protocolos de saúde). Por serem agenciamentos relativamente estáveis, as pessoas geralmente sabem o que esperar dos sindicatos docentes no que diz respeito às suas funções e responsabilidades. Ou seja, os sindicatos docentes são responsáveis por priorizar as necessidades dos/das professores/as, defendendo o financiamento da educação pública, fornecendo apoio profissional e velando pela saúde mental dos/das professores/as. Os sindicatos docentes têm um alcance institucional mais amplo, incluindo o acesso a autoridades governamentais, como fica exemplificado na participação da Federação dos/das Professores/as de Saskatchewan – STF (sigla em inglês) numa Equipe de Planejamento de Resposta – EPR da Educação que trabalhou em consulta com o Secretário de Medicina da província para orientar os planos de reabertura das escolas (STF, 2020a). Avaliando a colaboração, a STF (2020b) tuitou: “A EPR não foi perfeita, mas nos deu voz durante todo o planejamento, e isso foi de grande valor para nossos membros”. A Sociedade dos/das Professores/as de Manitoba (MTS, 2020) também sugeriu que teve voz ao afirmar que houve “discussões prolongadas com a província e outras partes interessadas na educação no desenvolvimento do plano de retorno às aulas”.

Na ausência de relações colaborativas, no entanto, outros sindicatos docentes utilizaram meios oficiais para defender suas demandas, como foi o caso dos sindicatos docentes de Ontário, que entraram coletivamente com uma ação judicial contra o governo da província, apresentando uma queixa ao Conselho de Relações Trabalhistas de Ontário

– OLRB (sigla em inglês). A OECTA (2020) tuitou: “@AEFO_ON_CA, @ETFOeducators e @osstf, estamos entrando com recursos na #OLRB contra o governo devido ao seu descumprimento das obrigações de saúde e segurança para um #SafeSeptember. #onpoli #onted” (OECTA, 2020). Por meio desses métodos formais, os sindicatos docentes enviaram uma mensagem forte aos membros e ao público de que estavam unidos e priorizavam a segurança dos/das trabalhadores/as. Embora os sindicatos docentes variassem na formalidade de suas respostas, um número menor se envolveu em táticas mais gerais, semelhantes a movimentos sociais. Ou seja, a maioria forneceu orientação, realizou pesquisas, providenciou recursos de defesa da causa e buscou o envolvimento dos membros. Por exemplo, a Associação de Docentes de Alberta – ATA (sigla em inglês) realizou uma pesquisa com os membros para verificar como os/as professores/as de Alberta estavam lidando com a pandemia (conforme a Figura 1) e, em seguida, compartilhou publicamente as preocupações dos/das professores/as. As organizações eram menos propensas a promover petições, apoiar protestos públicos (como comícios por escolas seguras organizados por pais e mães; #BlackLivesMatter) ou se conectar com grupos de base.

Em comparação, os grupos ativistas de base foram com maior frequência além dos interesses específicos dos/das docentes e abordaram questões sociais mais gerais, como leis trabalhistas (por exemplo, a licença médica remunerada), questões de saúde (o uso obrigatório de máscara, entre outros) ou pobreza (inacessibilidade do ensino online para famílias de baixa renda), além de questões relacionadas à educação, como financiamento das escolas, testes padronizados e privatização. Grupos ativistas de base, usando táticas de movimentos sociais (SNOW, SOULE & KRIESI, 2004), concentraram-se na construção de relacionamentos em nível local com base em objetivos comuns e, além disso, organizaram e participaram de ações coletivas transnacionais. O Pela Segurança das Crianças de Saskatchewan (KEEP SASKATCHEWAN KIDS SAFE, 2020) promoveu um dia nacional de ação chamado P.A.S.S. (na tradução, Províncias em Defesa de Escolas Seguras) e fez circular um cartaz (conforme a Figura 2) nas redes sociais incentivando os sindicatos docentes a participarem. Os/As ativistas de base estavam relativamente livres e agiram espontaneamente, seguindo as orientações dos/das mobilizadores/as, chegando mesmo a estender sua defesa à arena política para tornar a segurança nas escolas questão eleitoral (ver Figura 3). A defesa da causa foi contínua e, embora alguns grupos fossem mais ativos do que outros, hashtags como #SafeSeptember serviram como um canal para que houvesse noção de coletividade.

Figura 1: Anúncio online apresentando os resultados de uma pesquisa sobre as experiências dos/as professores/as de Alberta durante a pandemia e a reabertura das escolas (Associação de Professores de Alberta, 2020)



Descrição da imagem: cartaz que apresenta um layout em tons de cinza, com elementos gráficos e textuais que combinam ilustração e informação institucional, com a seguinte mensagem:

Lecionar numa pandemia: as lições que se aprendemos em Alberta.

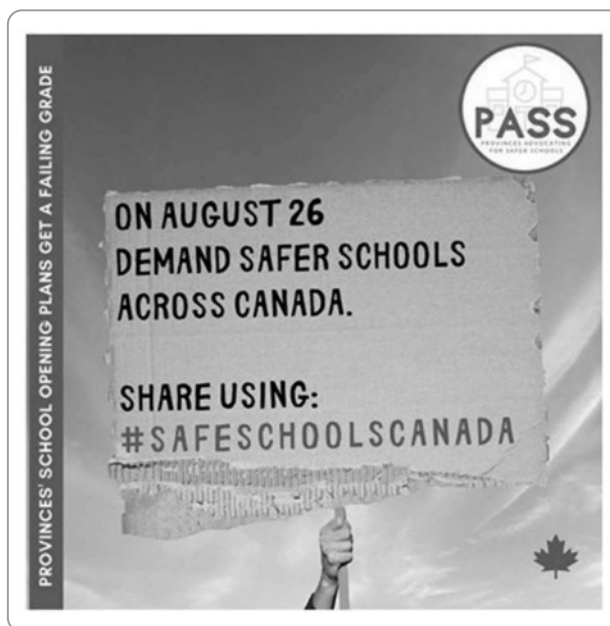
Alberta foi identificada como o sistema de educação de maior performance entre os falantes de inglês nos últimos anos. Mas como isso se sustenta diante dos desafios da Pandemia de Covid-19?

O Estudo de Pesquisa na Pandemia da Associação de Docentes de Alberta (ATA) mostra como os professores estão lidando com a situação e o que estamos aprendendo.

A PESQUISA DE ALBERTA

Um levantamento na província com **8000 professores/as e lideranças escolares de Alberta**, que deram vozes a suas experiências durante a pandemia e compartilharam suas questões e preocupações sobre o retorno às escolas públicas.

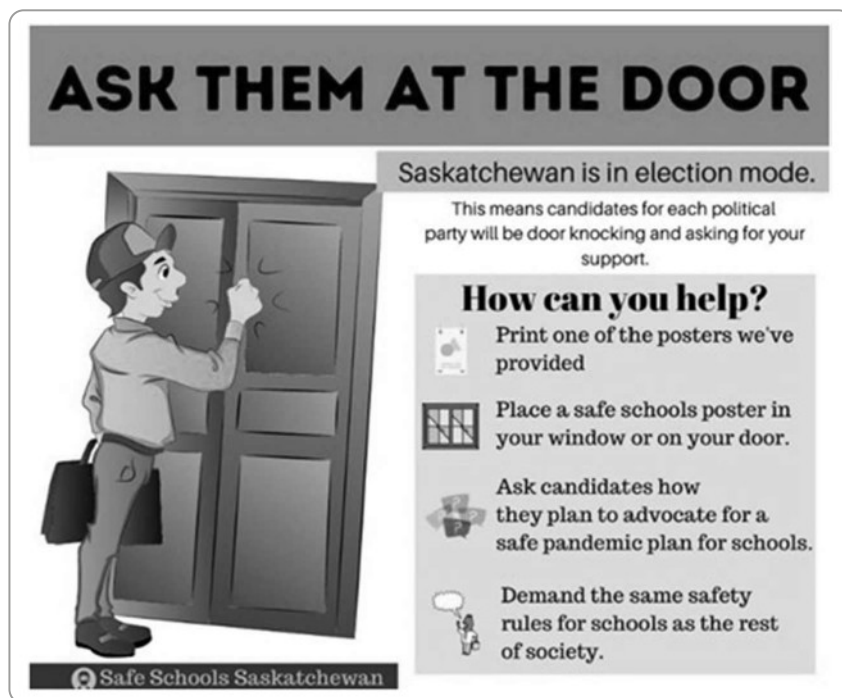
Figura 2: Cartaz online anunciando um dia nacional de ações para defender escolas mais seguras (Keep Saskatchewan Kids Safe, 2020)



Descrição da imagem: imagem em preto e branco de um cartaz de protesto sendo segurado por uma mão. O cartaz traz a mensagem:

OS PLANOS DE REABERTURA DAS ESCOLAS VÃO FICAR COM NOTA BAIXA
NO DIA 26 DE AGOSTO, EXIJA ESCOLAS SEGURAS EM TODO O CANADÁ.
COMPARTILHE: #SAFESCHOOLCANADA

Figura 3: Cartaz online para incentivar o público a tornar as escolas seguras uma questão eleitoral (Safe Schools Saskatchewan, 2020)



Descrição da imagem: cartaz em preto e branco com o desenho de um homem batendo na porta de uma casa, com a seguinte mensagem escrita:

PERGUNTE NA PORTA

Saskatchewan está em eleições.

Ou seja, os/as candidatos/as de cada partido vão bater na sua porta para pedir o seu apoio.

Como você pode ajudar?

Imprima um dos cartazes que distribuimos.

Deixe um cartaz de apoio às escolas seguras na sua janela ou na sua porta.

Pergunte aos/as candidatos/as que plano eles/as têm quanto ao retorno seguro às escolas durante a pandemia.

Exija para as escolas as mesmas regras de segurança que estão sendo aplicadas em toda a sociedade.

A teoria dos afetos

Nesta seção discutimos as intensidades afetivas, tendo em mente que os afetos funcionam como parte de agenciamentos e representam o potencial para algo novo. Ahmed (2014) sugeriu que os afetos podem ser imaginados como “emoções que *fazem*” (AHMED, 2014, p. 208) à medida que os valores afetivos circulam e, por meio da repetição, resultam em economias afetivas como entendimentos normativos. Para facilitar as reflexões sobre o afeto, nos baseamos em Cvetkovich (2012), que vê os afetos como uma categoria mais genérica, “que abrange afeto, emoção e sentimento, e que inclui impulsos, desejos e sentimentos que são historicamente construídos de várias maneiras...” (CVETKOVICH, 2012, p. 4). Ainda assim, quaisquer interpretações representam uma compreensão parcial (ELLSWORTH, 1988) dos afetos que circulam entre e dentro dos agenciamentos políticos.

Para os sindicatos docentes, as intensidades afetivas variaram de relativamente conservadoras e conciliatórias por natureza a mais enérgicas e antagônicas, com tons que mudavam em resposta a outras partes do agenciamento político (como o governo, o público). Por exemplo, possivelmente porque a STF havia sido convidada a colaborar com o governo, seus tweets pareciam mais contidos em comparação com os de outros sindicatos docentes que não tinham voz na mesa de negociações. A Federação dos/das Docentes do Ensino Fundamental de Ontário – EFTO (sigla em inglês) adotou uma postura mais agressiva ao criticar com frequência o governo provincial, afirmando que “quando os governos se recusam a cumprir a lei e proteger a saúde e a segurança nas escolas, somos forçados a agir”. Em outras palavras, o agenciamento nos quais os grupos estão situados muda a forma como são pressionados e, por sua vez, pressionam outras partes do agenciamento político. À medida que tendências afetivas normativas se acumulam em agenciamentos únicos, as ideologias políticas dos sindicatos docentes, as relações com o governo e as abordagens da organização de mobilização docente podem diferir radicalmente. Ainda assim, levando em consideração as diversidades dos grupos, os sindicatos docentes exalavam em grande parte emoções normalmente consideradas positivas, como apreço, empatia, apoio e incentivo. Embora a frustração, a raiva ou a impaciência fossem evidentes — especialmente por meio da amplificação das declarações das presidências dos sindicatos —, o *ethos* geral era de apreço pelos/as professores/as. As intensidades afetivas dos sindicatos docentes às vezes se mesclavam e, em outras ocasiões, entravam em conflito com as dos grupos ativistas de base (incluindo as de seus membros professores/as). Por exemplo: os sindicatos docentes reconheceram o medo, a raiva, a decepção, a frustração e o nervosismo, mas não incorporaram esses sentimentos da mesma forma irrestrita que os grupos ativistas de base. No entanto, semelhantes aos sindicatos docentes, os grupos ativistas de base também emanavam “empatia” ao reconhecerem os desafios dos/das professores/as, “perseverança” ao enfrentarem contratempos e “empoderamento” ao acreditarem que seu ativismo era importante.

Gould et al. (2019) postularam que quando o *habitus* emocional (ou o entendimento emocional coletivo) de um movimento social é incompatível com as disposições de seus membros em potencial, essa incompatibilidade pode prejudicar os esforços para envolver os membros na política. Em outras palavras, os sindicatos docentes devem estar em sintonia com as disposições afetivas de seus membros e do público em geral. Por exemplo: valores afetivos como apreço, colaboração ou empatia podem não reverberar com pessoas que se sentem irritadas, decepcionadas ou nervosas. No entanto, quando as noções neoliberais de profissionalismo ditam como os/as professores/as e suas organizações podem agir (KEIL & OSMOND-JOHNSON, no prelo), sentimentos de raiva ou frustração podem ficar fora do âmbito da aceitabilidade, o que resulta em *dissonância afetiva* (VIDOLOV, GEIGER & STENDAHL, 2023). Simeon Vidolov, Susi Geiger e Emma Stendahl (2023) definem a dissonância afetiva em relação à mobilização política de pacientes em tratamento médico e atribuíram à dissonância afetiva o mérito de desencadear mudanças políticas. Em contrapartida, a *ressonância afetiva* mantém “os corpos envolvidos e reverberando juntos em torno de objetivos políticos compartilhados” (VIDOLOV, GEIGER & STENDAHL, 2023, p. 1413). A dissonância afetiva e a ressonância afetiva são relevantes nas conversas sobre o ativismo docente, pois oferecem um novo modo de pensar as preferências ativistas dos/das professores/as, tanto dentro quanto fora dos sindicatos. Dito isso, o ativismo docente multifacetado em alianças mais amplas oferece oportunidades ainda maiores para os/as ativistas fazerem circular valores afetivos equitativos de cuidado e humanidade.

Alianças por meio de uma teoria em rede dos (novos) movimentos sociais

Os/As professores/as e suas organizações podem avançar na resistência às reformas educacionais neoliberais recorrendo às teorias pós-estruturalistas e ao conhecimento dos movimentos sociais. Nesta seção, cada ação pode ser vista como uma intensidade afetiva que circula e se acumula através da repetição, transformando-se em valores afetivos normativos. O movimento é parte integrante da teoria de rede de Diani (2000) sobre (novos) movimentos sociais, na medida em que indivíduos e coletivos variam dentro de alianças ou entre alianças para criar, estabelecer ou romper clivagens políticas.

Em algumas províncias, os sindicatos docentes incentivaram seus membros a entrarem em contato com o governo, conscientizando-os a respeito de como serem políticos, aumentando assim a capacidade dos membros de ingressar em novos agenciamentos, como um grupo ativista baseado na comunidade. No entanto, DeLanda (2006) alerta que utilizar novas habilidades ou competências dentro de um novo agenciamento pode se tornar improdutivo se não se expandir continuamente o aprendizado de novas maneiras e se outras possibilidades não forem consideradas. Como Trudy Keil e Pamela Osmond-Johnson (2022) teorizaram anteriormente, “Ao expandir o pensamento além dos

horizontes pressupostos, os/as professores/as podem rearticular o agenciamento político e influenciar a transformação política desejada” (KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022, p. 31). Mas a forma como os sindicatos docentes respondem e pressionam os limites percebidos não pode seguir uma fórmula simples, uma vez que funcionam num agenciamento político singular “com as suas próprias dificuldades e fraquezas, oportunidades e pontos fortes” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 63). Ideologicamente, o neoliberalismo é um ponto em comum, mas, novamente a depender do contexto, manifesta-se de diferentes maneiras. Além disso, alguns sindicatos docentes podem se sentir mais capazes ou dispostos do que outros a fazerem pressão por abordagens de movimentos sociais e, assim, se desatrelar de uma clivagem política estabelecida.

Se não estiverem abertos a novas alianças, os sindicatos docentes correm o risco de estagnar e, conseqüentemente, podem não conseguir responder de forma eficaz aos danos causados por reformas neoliberais. No contexto educacional, Niesz (2019) explica que os movimentos sociais são valiosos porque “atuam como forças de inovação social, operam de maneiras fundamentalmente diferentes das agências públicas e trabalham contra certos padrões fundamentais de cultura e prática nas organizações tradicionais e estabelecidas” (NIESZ, 2019, p. 477). E embora as estratégias dos movimentos sociais tenham habitualmente apelado ao indivíduo e ao coletivo emergente, David Snow e Robert Benford (1992) sustentam que o protesto social deve ser utilizado de forma genérica e não restrita a movimentos políticos não institucionais. Em outras palavras, os sindicatos docentes, além dos grupos ativistas de base, podem aproveitar o vasto potencial disponível nos movimentos sociais.

Em relação à renovação dos sindicatos docentes, Bascia e Stevenson (2017) explicaram que uma crise pode desencadear um movimento e oportunidades de organização, “mas as alianças reais se desenvolvem a partir de relações mais lentas e profundas entre professores/as e outras pessoas, estabelecidas ao longo do tempo. Quando essas relações já existem, o capital social e a confiança já estão estabelecidos, e a construção de alianças é mais direta” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 62). A construção de alianças que propoem sugere que são as intensidades afetivas cumulativas que aproximam as pessoas por meio de objetivos comuns e entendimentos normativos. Dessa forma, ver as alianças por uma lente pós-estruturalista traz uma perspectiva mais esperançosa, pois é através de ações prolongadas e repetidas e de intra-atuações entre clivagens pré-existentes e nascentes que surgem oportunidades para a resistência coletiva. Além disso, dentro dos entendimentos processuais, quaisquer alegações de progresso (ou retrocesso) devem reconhecer os altos e baixos da vida social como uma empreitada humana.

Repensando o ativismo docente como resistência ao neoliberalismo

Os sindicatos docentes se envolvem direta e indiretamente no ativismo educacional. Diretamente, por meio de sua defesa da causa e seu ativismo, de alianças abertas (com outros sindicatos docentes, sindicatos trabalhistas) e oferecendo aprendizagem profissional aos/as docentes. Desenvolver a capacidade dos/das professores/as de participarem de novos agenciamentos é uma forma importante de os sindicatos docentes desenvolverem competências internas e externas para um engajamento mais intenso. No que diz respeito a formas mais indiretas de ativismo, os sindicatos docentes funcionam como parte de um agenciamento político mais amplo, com um poder institucional que pode se alimentar e se beneficiar dos movimentos sociais de base (como o #BlackLivesMatter, o movimento feminista), que moldam significativamente a opinião pública. Ao se envolverem com o governo em ambientes formalizados, coalizões comunitárias valiosas conferem mais autoridade às negociações políticas dos/das professores/as por meio de entendimentos compartilhados e relações de confiança.

No nível individual, Lois Weiner (2012) sugeriu que “[os/as professores/as] não devem contrapor o trabalho sindical a outras formas de defesa política [...] em vez disso, precisamos encontrar maneiras de os membros trazerem seu ativismo *para dentro* do sindicato [...]” (WEINER, 2012, p. 39). Mas como se trata de instituições relativamente cristalizadas, o ativismo social que ocorre dentro do sindicato pode estar sujeito às mesmas restrições que obstaculizam os sindicatos. Do mesmo modo, os/as professores/as podem (ainda) não ter a capacidade de colocar em prática seu ativismo pela justiça social dentro do sindicato como um agenciamento devido à dissonância afetiva, por exemplo. De acordo com Rachel Brickner (2016), o desenvolvimento das mídias sociais e o número crescente de organizações envolvidas na política educacional proporcionaram novos espaços de resistência para educadores/as frustrados/as com as tendências políticas ou aqueles/as que se sentem desconectados/as de seus sindicatos. Em vez de os sindicatos docentes pressionarem os membros a realizar todo o seu ativismo dentro do sindicato, eles podem trabalhar com professores/as que são fortes defensores/as da comunidade. Os/As professores/as detêm capacidades variadas em diferentes agenciamentos e seu potencial (dentro ou fora do sindicato) não pode ser replicado, uma vez que cada agenciamento representa uma novidade. Por exemplo: com o Twitter, os/as professores/as podem se envolver em dissidências de base, expressar identidades múltiplas (como educadores/as, como sindicalistas) e, muitas vezes através de um relativo anonimato, evitar riscos que poderiam correr em espaços ativistas mais abertos. Brickner (2016) explica que

Essa dimensão informal da resistência pode gerar uma sensação mais forte de solidariedade enraizada nessas identidades, a qual pode se cruzar e levar ao envolvimento em outras expressões formais de resistência e ativismo, incluindo atividades sindicais tradicionais, protestos públicos ou candidaturas a conselhos escolares (BRICKNER, 2016, p. 12).

Mesmo quando os/as professores/as exploram formas alternativas de ativismo, a estabilidade que os sindicatos docentes oferecem continua fundamental como uma clivagem política, essencial para preservar a continuidade e construir a capacitação política.

É certo que os sindicatos docentes continuam influentes, mas à medida que a ideologia neoliberal se infiltra no cenário político internacional, passam a não poder existir de forma isolada. Bree Picower (2013) afirma que “dado o crescente interesse na educação por parte de forças que incluem privatizadores e filantropos empreendedores, há uma necessidade cada vez maior de um corpo docente com consciência política” (PICOWER, 2013, p. 171). Portanto, é fundamental inspirar, apoiar e valorizar o ativismo docente dentro e fora dos sindicatos. As intensidades afetivas que atraem os/as professores/as para os movimentos sociais podem começar com o ativismo de base dos/das professores/as e depois se espalhar para o ativismo sindical ou vice-versa. De fato, oferecer conhecimentos ou habilidades práticas que apoiem o ativismo não basta, pois os valores afetivos são extremamente importantes para que docentes acreditem que seu ativismo é importante. Além disso, o ativismo político não pode mais ser visto como algo que professores/as têm permissão para fazer — usurpando efetivamente os moldes neoliberais do/da professor/a apolítico/a — mas, em vez disso, como algo que os/as professores/as devem fazer como defensores/as da educação pública.

Considerações finais

Este estudo, que explora o ativismo docente sindical e o ativismo docente de base, representa apenas um instantâneo no tempo durante uma crise mundial, a da pandemia de Covid-19. Alianças, agenciamentos e valores afetivos, por outro lado, estão sempre virando (ou se transformando em) algo diferente. As limitações do estudo são seu foco em tweets disponíveis publicamente, pois a partir deles só podemos extrapolar interpretações. Pesquisas futuras se beneficiariam de insights de todas as pessoas envolvidas para aprender mais sobre suas experiências de defesa da causa e sobre como elas evoluíram desde então. Pesquisas semelhantes também podem encontrar novas maneiras de teorizar o ativismo docente como resistência ao neoliberalismo, com o objetivo de promover o bem comum.

Vale a pena analisar as evidências empíricas por meio do pós-estruturalismo para pensar a dinâmica do ativismo docente. Possuir a capacidade de desestabilizar uma clivagem estabelecida e construir novas alianças requer esforço, vontade e criatividade. A mobilização social e a construção de novas alianças são necessárias para reformular as narrativas públicas, de modo a influenciar as políticas públicas (BASCIA & STEVENSON, 2017). Os sindicatos docentes devem estar cientes de sua situação social e política, além das compreensões afetivas dentro dos agenciamentos políticos. Especificamente

quanto aos/às professores/as, eles/as se beneficiariam mais em manter e utilizar o poder institucional dos sindicatos docentes, ao mesmo tempo que exploram movimentos de base que fortalecem as organizações formais; professores/as têm um potencial incrível para influenciar a mudança social e estão percebendo cada vez mais esse potencial em toda a América do Norte (KEIL & OSMOND-JOHNSON, no prelo; NIESZ, 2018).

Assim, o ativismo docente não requer um pensamento do tipo ‘ou um ou outro’. Ou seja, os sindicatos docentes se beneficiam do ativismo de base dos/das professores/as e de sua aptidão para angariar amplo apoio público e engajamento fervoroso. Por outro lado, os grupos de base se beneficiam da autoridade institucional e do desenvolvimento da capacitação política dos sindicatos docentes. Professores/as e sindicatos docentes podem, ambos, recorrer ao conhecimento dos movimentos sociais não apenas para alinhar seus valores e crenças com a vontade pública, mas também para incentivar o engajamento dos membros e fortalecer a democracia sindical. Para combater as forças neoliberais que ameaçam a educação pública em todo o mundo, a construção de alianças estratégicas é mais necessária do que nunca, a fim de romper ideologias opressoras e repensar formas mais equitativas e inclusivas de ser. A sociedade está em constante transformação, e a mudança é inevitável. É dentro de agenciamentos imbuídos de energias afetivas – num estado de perpétuo devir – que podemos encontrar esperança e enxergar além dos horizontes percebidos, construindo novas alianças baseadas na humanidade radical.

Referências

- AHMED, Sara. 2004. "Affective Economies." *Social Text* 22 (2): 117-139. <https://bit.ly/37KqPRX> Ahmed, Sara. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. 2nd ed. New York: Routledge.
- ALBERTA EDUCATION. 2015. "Alberta Teacher Workload Study." <https://education.alberta.ca/media/3114984/teacher-workload-study-final-report-december-2015-2.pdf>.
- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. 2020. "Teaching in a Pandemic: Lessons Learned in Alberta." *Twitter*, June 11, 2020, 12:15 p.m. <https://twitter.com/albertateachers/status/1271143913315844098?lang=en>
- APPLE, Michael W. 2011. "Global Crises, Social Justice, and Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 62 (2): 222-234. <https://doi.org/10.1177/0022487110385428>.
- ASSELIN, Chloe. 2019. "Tensions, Dilemmas, and Radical Possibility in Democratizing Teacher Unions: Stories of Two Social Justice Caucuses in New York City and Philadelphia." PhD diss., University of New York.
- BAHRI, Mohammad T., and Derajad S. Widhyharto. 2021. "Twitter Based Digital Social Movement Pattern to Fight COVID-19." *Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik* 25 (2): 95-112. <https://ssrn.com/abstract=4261468>
- BANGS, John, and David Frost. 2012. *Teacher Self Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Education International Research Institute. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf.

- BANGS, John, and John MacBeath. 2012. "Collective Leadership: The Role of Teacher Unions in Encouraging Teachers to Take the Lead in Their Own Learning and in Teacher Policy." *Professional Development in Education* 38 (2): 331-343. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657879>.
- BASCIA, Nina. 1998. "Women Teachers, Union Affiliation, and the Future of North American Teacher Unionism." *Teaching and Teacher Education* 14 (5): 551-563. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00005-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00005-5)
- BASCIA, Nina. 2009. "Pushing on the Paradigm: Research on Teachers' Organizations as Policy Actors." In *Handbook of Education Policy Research*, edited by Gary Sykes, Barbara Schneider, and David N. Plank, 795-782. New York, NY: Routledge.
- BASCIA, Nina. 2015. "Perspectives on Teacher Unions: History, Discourse, and Renewal." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia, 1-10. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- BASCIA, Nina. 2019. "Canadian Teacher Unions' Responses to Reform." *Revue Internationale d'éducation de Seves*, [Online]. <https://doi.org/10.4000/ries.7267>.
- BASCIA, Nina. 2023. *Teachers' Work During the Pandemic*. New York, NY: Routledge.
- BASCIA, Nina, and Howard Stevenson. 2017. "Organising Teaching: Developing the Power of the Profession." *Education International* 1-7 4. <https://bit.ly/3CIPViz>.
- BHONAGIRI, Aditi. 2016. *Social Movements: Topic Guide*. Birmingham: GSDRC, University of Birmingham. <https://gsdrc.org/wp-content/uploads/2017/03/SocialMovements.pdf>.
- BOWEN, Glenn A. 2009. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9 (2): 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRICKNER, Rachel K. 2016. "Tweeting Care: Educators' Dissent Through Social Media in the US and Canada." *Labour/ Le Travail* 77 (1): 11-36. <https://www.erudit.org/en/journals/l1t/2016-v77-11t02503/1036392ar/>.
- BRUNS, Axel, Tim Highfield, and Jean Burgess. 2013. "The Arab Spring and Social Media Audiences: English and Arabic Twitter Users and Their Networks." *American Behavioral Scientist* 57 (7): 871-898. <https://doi.org/10.1177/0002764213479374>.
- CANTILLON, Sara, and Kathleen Lynch. 2017. "Affective Equality: Love Matters." *Hypatia* 32 (1): 169-186. <https://doi.org/10.1111/hypa.12305>.
- CARL, Nicole, Amanda Jones-Layman, and Rand Quinn. 2022. "Taking Back Teaching: The Professionalization Work of Teacher Activist Organizations." *Journal of Teacher Education* 73 (3): 314-327. <https://doi.org/10.1177/00224871211070778>.
- CASTELLS, Manuel. 2015. *Networks of Outrage And Hope: Social Movements In The Internet Age*. 2nd Ed. Cambridge, UK: Polity Press.
- CVETKOVICH, Ann. 2012. *Depression: A Public Feeling*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- DELANDA, Manuel. 2006. *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London, UK: Continuum.
- DELEUZE, Gilles, and Felix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- DIANI, Mario. 2000. "Simmel to Rokkan and Beyond: Towards a Network Theory of (New) Social Movements." *European Journal of Social Theory* 3 (4): 387-406. <https://doi.org/10.1177/1368431002224868>.

- ELLSWORTH, Elizabeth. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59 (3): 297-324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- EYERMAN, Ron. 2006. "Performing Opposition or, How Social Movements Move." In *Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual*, edited by Jeffrey C. Alexander, Alexander Bernhard, and Jason L. Mast, 193-217. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- FOMINAYA, Cristina. 2014. *Social Movements and Globalization: How Protests, Occupations, And Uprisings Are Changing the World*. London: Palgrave Macmillan.
- FROESE-GERMAIN, Bernie. 2014. "Work-life Balance and the Canadian Teaching Profession." Canadian Teachers' Federation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546884.pdf>.
- FULLAN, Michael. 2021. "The Right Drivers for Whole System Success." Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf>.
- GILLILAND, Alison. 2018. "Young Teacher Activists' Views and Experiences of Involvement, Voice, and Agency in their Union and its Influences on their Concept of Professionalism." PhD diss. The University of Nottingham.
- GIROUX, Henry A. 2014. "When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto." *Policy Futures in Education* 12 (4): 491-499. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.491>.
- GOULD, Deborah B. 2009. *Moving Politics*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- GOULD, Deborah, Rory Barron, Brittany Frodge, and Robby Hardesty. 2019. "Affect and Activism: An Interview with Deborah Gould." *disClosure: A Journal of Social Theory* 28 (12): 95-108. <https://doi.org/10.13023/disclosure.28.08>. Grossman, Frank D. 2010. "Dissent from Within: How Educational Insiders Use Protest to Create Policy Change." *Educational Policy* 24 (4): 655-686. <https://doi.org/10.1177/0895904809335110>.
- HARDING, Jennifer, Jessica Pauszek, Nick Pollard, and Steve Parks. 2018. "Alliances, Assemblages, and Affects: Three Moments of Building Collective Working-Class Literacies." *College Composition and Communication* 70 (1): 6-29. <https://www.jstor.org/stable/26772543>
- HILL, Marc L. 2018. "Thank you, Black Twitter: State Violence, Digital Counterpublics, and Pedagogies of Resistance." *Urban Education* 53 (2): 286-302. <https://doi.org/10.1177/0042085917747124>.
- HOLINATY, Carla. 2020. "Sask. Teachers and Kids Deserve Better Than This Back to School Plan." *CBC Sask Opinion*, August 6, 2020. <https://www.cbc.ca/news/canada/saskatchewan/holinaty-op-ed-school-reopening-1.5677137>.
- HORN, Brian. 2014. "Moments or a Movement? Teacher Resistance to Neoliberal Education Reform." *Forum (Chicago, Ill)* 56 (2): 277-286. <https://doi.org/10.2304/forum.2014.56.2.277>
- JACKSON, Alecia Y., and Lisa Mazzei. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. London, UK: Routledge.
- JOHNS, Amelia, and Niki Cheong. 2019. "Feeling the Chill: Bersih 2.0, State Censorship, and "Networked Affect" on Malaysian Social Media 2012-2018." *Social Media+ Society* 5 (2): 1-12. <https://doi.org/10.1177/205630511882180>.
- JONES, Denisha, Deena Khalil, and R. Davis Dixon. 2017. "Teacher-Advocates Respond to ESSA: "Support the Good Parts-Resist the Bad Parts"." *Peabody Journal of Education* 92 (4): 445-465. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349479>.

- KAPOOR, A. 2020, June 4. "Centering Equity in Remote Learning". *OISE Online*. <https://teachingonline.oise.utoronto.ca/centering-equity-in-remote-learning/>.
- KEEPSASKATCHEWAN KIDS SAFE. 2020. "Hello @CTFFCE! Today is a National Day of Action and Solidarity to Demand Safer School Reopening Plans for ALL CANADIANS." Twitter, August 26, 2020. <https://twitter.com/keepskkidssafe/status/1298630018524835841>.
- KEIL, Trudy, and Pamela Osmond-Johnson. 2022. "The Power of Affect: Teacher Activism as Resistance to Neoliberalism in Saskatchewan." *Alberta Journal of Educational Research* 68 (4): 537-560. <https://doi.org/10.11575/ajer.v68i4.74586>.
- KEIL, Trudy, and Pamela Osmond-Johnson. Forthcoming. "Teacher Professionalism in a Neoliberal World." In *Queering Professionalism: Problems, Potentials, and Possibilities in Neoliberal Times*, edited by Adam Davies, and Cameron Greensmith. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- LAWTON, Stephen, George Bedard, Duncan MacLellan, and Xiaobin Li. 1999. *Teachers' Unions in Canada*. Edmonton, AB: Brush Publishing.
- MAHARAJ, Sachin. 2015. "Why Teacher Unions are Good for Education." *Toronto Star*, June 23, 2015. www.thestar.com/opinion/commentary/2015/06/23/why-teacher-unions-are-good-for-education.html.
- MAHARAJ, Sachin. 2019. "Teacher Unions in the Public Sphere: Strategies Intended to Influence Public Opinion." PhD diss., University of Toronto.
- MAHARAJ, Sachin, and Nina Bascia. 2021. "Teachers' Organizations and Educational Reform: Resistance and Beyond." *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 196 (2021): 34-48. <https://doi.org/10.7202/1078516ar>. Manitoba Teachers' Society. 2020. "MTS Has Been Involved in Extensive Discussions with the Province and Other Education Stakeholders in Development of the Back-To-School Plan." Twitter, July 30, 2020, 2:37 pm <https://twitter.com/mbteachers/status/1288936773830115328>.
- MASSUMI, Brian. 1995. "The Autonomy of Affect." *Cultural Critique* 31 (31): 83-109. <https://doi.org/10.2307/1354446>.
- MATON, Rhiannon. 2016. "WE Learn Together: Philadelphia Educators Putting Social Justice Unionism Principles Into Practice." *Workplace* 26: 5-19.
- MATON, Rhiannon. 2018. "From Neoliberalism to Structural Racism: Problem Framing in a Teacher Activist Organization." *Curriculum Inquiry* 48 (3): 293-315. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1474711>.
- MILLER, Jacquie. 2020. "A 'Bargain Basement' Scheme: Ontario's Back-To-School Plan Under Scrutiny." *Ottawa Citizen*, August 11, 2011. <https://ottawacitizen.com/news/local-news/a-bargain-basement-scheme-ontarios-back-to-school-plan-under-scrutiny>.
- NIESZ, Tricia. 2018. "When Teachers Become Activists." *Phi Delta Kappan* 99 (8): 25-29. <https://doi.org/10.1177/0031721718775674>.
- NIESZ, Tricia. 2019. "Connect, Cultivate, Campaign: Toward a Social Movement Approach to Educational Change." *Education in a Democracy* 11 (2019): 54-71.
- NIESZ, Tricia, and Rebecca D'Amato. 2021. "Social Media Connections Between Educators and Advocacy Networks: The Twitter Activity of Teacher Activist Groups." In *Social Media: Influences in Education*, edited by M. Griffin, and C. Zinskie, 299-336. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- OECD and Fernando, Priyanthi. 2012. "Working with Social Movements." In *Poverty Reduction and Pro-Poor Growth: The Role of Empowerment*, 251-264. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264168350-12-en>.

OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a4e5-en>.

ONTARIO ENGLISH CATHOLIC TEACHERS ASSOCIATION. 2020. ""@AEFO_ON_CA, @ETFOeducators, and @osstf, We're Taking Action by Filing #OLRB Appeals Against the Govt Due to Their Failure." Twitter, August 31, 2020, 10:00 am <https://twitter.com/OECTAProv/status/1300463438678962177>.

OSMOND-JOHNSON, Pamela, Carol Campbell, and Brenton Faubert. 2018. "Supporting Professional Learning: The Work of Canadian Teacher Unions." *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1486877>.

OSMOND-JOHNSON, Pamela, Carol Campbell, and Katina Pollock. 2020. "Moving Forward in the COVID-19 Era: Reflections for Canadian Education". *EdCan*, May 6, 2020. <https://www.edcan.ca/articles/moving-forward-in-the-covid-19-era/>.

OSMOND-JOHNSON, Pamela, and Lucrecia Fuhrmann. 2021. "Teachers' Organizations Responses to COVID-19 in Canada: Balancing Resistance, Rapprochement, and Renewal." *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 197 (2021): 28-47. <https://doi.org/10.7202/1083331ar>.

PICOWER, Bree. 2012. "Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice." *Equity & Excellence in Education* 45 (4): 561-574. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>.

PICOWER, Bree. 2013. "You Can't Change What You Don't See: Developing New Teachers' Political Understanding of Education." *Journal of Transformative Education* 11 (3): 170-189. <https://doi.org/10.1177/1541344613502395>.

POOLE, Wendy. 2007. "Neo-Liberalism in British Columbia Education and Teachers' Union Resistance." *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 11 (24): 1-13.

POOLE, Wendy. 2015. "Defending Teachers' Rights and Promoting Public Education: Evolving and Emerging Union Strategies Within a Globalized Neoliberal Context." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia, 33-52. New York: Palgrave Macmillan.

RICHARDSON, Laurel, and Elizabeth St. Pierre. 2000. "A Method of Inquiry." In *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), edited by Norman K. Denzin, and Yvonne S. Lincoln, 923-948. Thousand Oaks, CA: Sage.

RINCON-GALLARDO, Santiago. 2020. "Educational Change as Social Movement: An Emerging Paradigm from the Global South." *Journal of Educational Change* 21 (3): 467-477. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09374-3>.

ROBERT, Sarah A. 2017. "U.S. Teachers as Policy Protagonists in Digital Public Spaces?" *Peabody Journal of Education* 92 (4): 521-536. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349494>.

ROBERT, Sarah A., and Heather McEntarfer. 2014. "Teachers' Work, Food Policies, and Gender in Argentina." *Anthropology & Education Quarterly* 45 (3): 260-275. <https://doi.org/10.1111/aeq.12067>.

ROTTMANN, Cindy. 2009. "Keeping the Peace: Social Justice Unionism in a Canadian Context." *Canadian Journal for New Scholars in Education* 1 (2): 1-8.

ROTTMANN, Cindy. 2011. "Organized Leadership for Equitable Change: Union-Active Teachers Dedicated to Social Justice." PhD diss. University of Toronto.

SAFE SCHOOLS SASKATCHEWAN. 2020. "Ask Them at the Door." Twitter, August 9, 2020, 2:15 p.m. <https://twitter.com/SafeSchoolsSask/status/1292555044538081280>

SAHLBERG, Pasi. 2012. "How GERM is Infecting Schools Around the World?" *PasiSahlberg.com*. <https://pasisahlberg.com/text-test/>.

- SAHLBERG, Pasi. 2023. "Trends in Global Education Reform Since the 1990s: Looking for the Right Way." *International Journal of Education Development* 98 (2023): 1-8.
- SALDANA, Johnny. 2021. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 4th ed. Sage.
- SASKATCHEWAN INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT AND RESEARCH UNIT (SIDRU). 2013.. "Teacher Time: A Study of the Challenges of Intensification of Saskatchewan Teachers' Professional Time." www.stf.sk.ca/portal.jsp?Sy3uQUnbK9L2RmSZs02CjV3Jh9YwRCfe66+wzdOJFKO8=F.
- SASKATCHEWAN Teachers' Federation. 2020a. "Education Response Planning Team Update - August 21." August 21, 2020. <https://www.stf.sk.ca/resource/education-response-planning-team-update-august-21-2020>.
- SASKATCHEWAN TEACHERS' FEDERATION. 2020b. "[T]he RPT Hasn't Been Perfect, However It Did Give us a Voice Throughout the Planning, and That Has Been of Significant Value to Our Members." Twitter, October 13, 2020. <https://twitter.com/SaskTeachersFed/status/1316192225190002689>.
- SELLER, Sam, Greg Thompson, and David Rutkowski. 2017. *The Global Education Race: Taking the Measure of PISA and International Testing*. Edmonton, AB: Brush Education.
- SHARMA, Ajay. 2015. "Teacher Activism: Got Post-Structuralism?" *Journal for Activist Science and Technology Education* 6 (1): 27-36.
- SICKKIDS. 2020. *COVID-19: Guidance for School Reopening*. Toronto, ON. <https://www.sickkids.ca/en/news/archive/2021/covid19-updated-guidance-school-operationduringpandemic/#:~:text=In%20order%20to%20prevent%20the,by%20provincial%20public%20health%20authorities>.
- SMALLER, Harry. 1998. "Canadian Teacher Unions: A Comparative Perspective." *Contemporary Education* 69 (4): 223- 227.
- SNOW, David, and Robert D. Benford. 1992. "Master Frames and Cycles of Protest." In *Frontiers in Social Movement Theory*, edited by Aldon D. Morris and Carol McClurg Mueller, 133-155. Binghamton, NY: Vail-Ballou Press.
- Snow, David, Sarah A. Soule, and Hanspeter Kriesi. 2004. "Mapping the Terrain." In *The Blackwell Companion to Social Movements*, edited by David Snow, Sara Sarah Soule, and Hanspeter Kriesi, 3-16. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- STARK, Lauren. 2019. "'We're trying to create a different world': Educator Organizing in Social Justice Caucuses." PhD diss., University of Virginia.
- STARK, Lauren. 2023. "Learning and Knowledge-Making in Contemporary Educator Movements." *Globalisation, Societies and Education* 21 (5): 754-769. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2184776>.
- SUBRAMANIAN, S. V., and Akhil Kumar. 2021. "Increases in COVID-19 are Unrelated to Levels of Vaccination Across 68 Countries and 2947 Counties in the United States." *European Journal of Epidemiology*, 36 (12): 1237-1240. <https://doi.org/10.1007/s10654-021-00808-7>
- TAYLOR, Stephanie. 2020. "Saskatchewan Plans for 'Normal' Return to School, Masks Not Mandatory." *Globe and Mail*, August 5, 2020. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-saskatchewan-plans-for-normal-return-to-school-masks-not-mandatory/>.
- TIGHT, Malcolm. 2019. *Documentary Research in the Social Sciences*. London: Sage Publications.
- UNESCO, UNICEF, and The World Bank. 2020. "Framework for Reopening Schools." <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>.
- UNGERLEIDER, Charles. 2014. "Ontario Teacher Workload and Professionalism Study." Directions Evidence and Policy Research Group. https://www.researchgate.net/publication/305774574_Ontario_Teacher_Workload_and_Professionalism_Study.

VIDOLOV, Simeon, Susi Geiger, and Emma Stendahl. 2023. "Affective Resonance and Durability in Political Organizing: The Case of Patients Who Hack." *Organization Studies* 44 (9): 1413-1438. <https://doi.org/10.1177/01708406231162002>.

WEINER, Lois. 2012. *The Future of our Schools*. Chicago, IL: Haymarket Books.

WEINER, Lois. 2013. "Social Justice Teacher Activism and Social Movement Unionism: Tensions, Synergies and Space." *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 3 (3): 264-295. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.16>.
Weiner, Lois, and Chloe Asselin. 2020. "Learning from Lacunae in Research: Making Sense of Teachers' Labor Activism." *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 10 (3): 226-270. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5090>.

WHITE, Terrenda. 2020. "Teacher Dissent in Neoliberal Times: Counter-Publics and Alternative-Publics in Teacher Activism." *Educational Theory* 70 (3): 297-316. <https://doi.org/10.1111/edth.12434>.

WILLIAMS, James. 2014. *Understanding Poststructuralism*. London: Taylor & Francis Group.

WOODLY, Deva R. 2015. *The Politics of Common Sense: How Social Movements Use Public Discourse to Change Politics and Win Acceptance*. New York, NY: Oxford University Press.

XIONG, Ying, Moonhee Cho, and Brandon Boatwright. 2019. "Hashtag Activism and Message Frames Among Social Movement Organizations: Semantic Network Analysis and Thematic Analysis of Twitter During the #Metoo Movement." *Public Relations Review* 45 (1): 10-23. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.10.014>.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.