

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Vanessa Aparecida Diniz Parreira

**Vivências e compreensões de professores do ensino fundamental acerca de aspectos
políticos que incidem sobre seu trabalho**

UBERLÂNDIA

2021

Vanessa Aparecida Diniz Parreira

Vivências e compreensões de professores do ensino fundamental acerca de aspectos políticos que incidem sobre seu trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maristela de Souza Pereira

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P259 Parreira, Vanessa Aparecida Diniz, 1995-
2021 Vivências e compreensões de professores do ensino
fundamental acerca de aspectos políticos que incidem
sobre seu trabalho [recurso eletrônico] / Vanessa
Aparecida Diniz Parreira. - 2021.

Orientadora: Maristela de Souza Pereira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.583>
Inclui bibliografia.

1. Psicologia. I. Pereira, Maristela de Souza ,1973-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umuarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 382, PGPSI				
Data:	Quatro de novembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	09:30	Hora de encerramento:	11:54
Matrícula do Discente:	11912PSI025				
Nome do Discente:	Vanessa Aparecida Diniz Parreira				
Título do Trabalho:	Vivências e compreensões de professores do ensino fundamental acerca de aspectos políticos que incidem sobre seu trabalho				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Capitalismo, trabalho e processos de saúde: interseções a partir da Psicologia Social.				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Walter Mariano de Faria Silva Neto - UFTM; Anabela Almeida Costa e Santos Peretta - PGPSI/UFU; Maristela de Souza Pereira, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que todos os membros da banca e a discente participaram desde a cidade de Uberlândia - MG, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr.^a Maristela de Souza Pereira apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maristela de Souza Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WALTER MARIANO DE FARIA SILVA NETO, Usuário Externo**, em 04/11/2021, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3108246** e o código CRC **B2F12E36**.

Vanessa Aparecida Diniz Parreira

**Vivências e compreensões de professores do ensino fundamental acerca de aspectos
políticos que incidem sobre seu trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maristela de Souza Pereira

Banca Examinadora

Uberlândia, 04 de novembro de 2021.

Prof.^a Dr.^a Maristela de Souza Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. Walter Mariano de Faria Silva Neto (Examinador)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

Prof.^a Dr.^a Paula Cristina Medeiros Rezende (Examinadora suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Rosimár Alves Querino (Examinadora suplente)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

UBERLÂNDIA

2021

AGRADECIMENTOS

Apesar de parecer muitas vezes um processo solitário, a conclusão desse trabalho só foi possível graças à participação de todos aqueles que me acompanharam de alguma forma.

Agradeço à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Maristela, pelos anos de parceria, pelas tantas horas de conversas e orientação, por sempre acolher minhas ideias e me ajudar a organiza-las, pela orientação afetuosa, sensível, generosa e comprometida, pela paciência e inspiração, por ajudar a me fazer e me compreender como pesquisadora. Sou muito grata pela oportunidade de trilhar esse caminho com você!

À Prof.^a Dr.^a Anabela e à Prof.^a Dr.^a Maria Simone, pelas contribuições tão importantes na banca de qualificação, que ajudaram a compor os rumos da dissertação, e por aceitarem tão gentilmente participar desse percurso.

À Prof. Dr.^a Paula Medeiros, pela suplência, por todo o carinho, ensinamentos e inspiração, e por ter marcado minha trajetória de uma forma tão potente e afetuosa.

Ao Prof. Dr. Walter e à Prof.^a Dr.^a Rosimár, pela disponibilidade e por aceitarem tão prontamente nosso convite para a defesa.

Aos meus pais, Alcione e Antônio, e à minha irmã, Isabela, pelo apoio incondicional às minhas escolhas, pelo amparo, e por sempre me incentivarem a buscar caminhos que fizessem sentido para mim.

Ao Willer, companheiro de vida, pelo privilégio de te ter como meu amor e melhor amigo, por ser um amparo em todos os momentos, por acreditar tanto em mim e me acompanhar na busca pelos meus sonhos. O caminho é mais feliz ao seu lado!

A todos os meus familiares pelo carinho e torcida.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram em mim e se fazem presente de diversas formas em minha vida. À Carol, Marina e Matheus, queridos amigos que encontrei na

Psicologia, agradeço pela amizade, companheirismo, e pela parceria que vai muito além da profissão.

À escola onde realizei a pesquisa e aos professores participantes, que gentilmente me acolheram e se disponibilizaram a compartilhar comigo um pouco de suas vivências.

Aos professores e profissionais do PGPSI, por terem contribuído ao longo de todo o percurso.

Às colegas de orientação, pelas leituras e escuta atentas, e por terem colaborado com o enriquecimento deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à pós-graduação.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, caminharam comigo e participaram dessa trajetória!

RESUMO

Partindo da compreensão de que as problemáticas que atingem a educação são reproduções de problemas sociais mais amplos, o presente estudo objetiva investigar aspectos políticos relacionados às vivências, compreensões e práticas de professores do ensino fundamental, considerando o contexto da racionalidade neoliberal. O embasamento teórico parte das proposições de Dardot e Laval acerca do neoliberalismo, compreendido não apenas como ideologia, política econômica ou como faceta do capitalismo atual, mas fundamentalmente como uma racionalidade que molda nossas subjetividades e governa a todos. Também nos apoiamos na Psicologia Social do Trabalho, que parte da crítica ao modelo de trabalho vigente e busca compreendê-lo a partir da vivência dos trabalhadores. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso, cujo local de estudo foi uma escola municipal. Como técnicas foram realizadas observações participantes na escola, a escrita de um diário de campo, além de entrevistas semidirigidas com cinco professores do ensino fundamental II; estas ocorreram durante o momento de pandemia causada pelo COVID-19 e, portanto, foram feitas de forma remota. O processo de análise dos dados foi feito por meio de transcrição das entrevistas, leituras flutuantes e leituras minuciosas das transcrições e do diário de campo, categorização prévia dos dados e, finalmente, a construção de núcleos de sentido, tendo sido identificadas quatro categorias principais, sendo 1) as concepções de educação apresentadas pelos professores, 2) aspectos políticos, tais como políticas públicas educacionais, influência da política nas questões da educação e manifestações políticas dos professores, 3) vivências de sobrecarga e adoecimento no trabalho – intensificadas pela pandemia –, 4) táticas de enfrentamento utilizadas para dar conta das problemáticas apresentadas nas categorias anteriores. Como achados principais, verificou-se que 1) os professores compreendem a educação em seu caráter amplo e atribuem à educação o papel de desenvolver a consciência crítica dos alunos. Entretanto, há uma contradição entre o discurso e suas práticas de fato, algumas delas pautadas na lógica meritocrática e que ajudam a reproduzir relações de opressão; 2) os professores apresentam alguma visão crítica com relação às problemáticas sociais que atravessam a educação, e estão atentos às questões políticas, como projetos de lei que incidem em seu trabalho; 3) a racionalidade neoliberal e a lógica empresarial adentram o processo educacional e se materializam em políticas públicas educacionais, com a proposta de currículos e avaliações padronizadas, formulados a partir de interesses privados, com a finalidade de desenvolver habilidades e competências nos estudantes; 4) os professores apontam a precarização do trabalho docente, a sobrecarga, exigências exacerbadas, vivências de sofrimento e adoecimento, evidenciando que a racionalidade neoliberal também atinge a organização do trabalho; 5) tais problemáticas se agravaram no contexto de pandemia e ensino remoto, visto que os professores precisaram se adequar individualmente às novas demandas, sem suporte institucional ou do governo, e vivenciaram maiores níveis de sobrecarga e sofrimento; 6) frente a isso, os professores fazem uso de táticas individuais para contornar os problemas, não foram mencionadas formas coletivas de enfrentamento. Conclui-se que a educação básica, as políticas educacionais e a organização do trabalho docente estão capturados pela racionalidade neoliberal, que insere a lógica empresarial dentro da escola e faz com que os sujeitos passem a viver sobre tais preceitos.

Palavras-Chave: Educação; Neoliberalismo; Psicologia Social do Trabalho; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

Based on the understanding that the issues that affect education are reproductions of broader social problems, this study aims to investigate political aspects related to the experiences, understandings and practices of elementary school teachers, considering the context of neoliberal rationality. The theoretical basis comes from the propositions of Dardot and Laval about neoliberalism, understood not only as an ideology, economic policy or as a facet of current capitalism, but fundamentally as a rationality that shapes our subjectivities and governs everyone. We also rely on the Social Psychology of Work, which questions the current work model and seeks to understand it from the workers' experience. As for the method, it is a qualitative research carried out through a case study, the study location was a municipal school. As techniques, participant observations were carried out in the school, the writing of a field diary, and semi-structured interviews with five elementary school teachers; the interviews occurred during the pandemic caused by COVID-19 and, therefore, were carried out remotely. The data analysis process was carried out through the transcription of the interviews, fluctuating and detailed readings of the transcripts and the field diary, prior categorization of the data and, finally, the construction of meaning categories, with the identification of four main categories, being 1) the conceptions of education presented by teachers, 2) political aspects, such as public educational policies, policy influence on education issues and political manifestations of teachers, 3) experiences of overload and illness related to the organization of work, 4) coping tactics used to deal with the problems presented in the previous categories. As main results, it was found that 1) teachers understand education in its broad character and attribute to education the role of developing students' critical awareness. However, there is a contradiction between the discourse and its actual practices, some of which are based on meritocratic logic and which help to reproduce relations of oppression; 2) teachers have a critical view of social issues that permeate education, and are attentive to political issues, such as bills that affect their work; 3) neoliberal rationality and business logic enter the educational process and materialize in educational public policies, with the proposal of standardized curricula and assessments, formulated from private interests, with the purpose of developing skills and competences in students; 4) teachers point out the precariousness of teaching work, the overload, exacerbated demands, experiences of suffering and illness, showing that the neoliberal rationality also affects the organization of work; 5) such problems were aggravated in the context of pandemics and remote teaching, as teachers needed to individually adapt to new demands, without institutional or government support, and experienced greater levels of overload and suffering; 6) facing this, teachers use individual tactics to get around the problems, collective ways of coping were not mentioned. It is concluded that basic education, educational policies and the organization of teaching work are captured by the neoliberal rationality, which inserts the business logic into the school and makes the subjects start to live on such precepts.

Keywords: Education; Neoliberalism; Social Psychology of Work; Educational Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organizações internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PST	Psicologia Social do Trabalho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 A perspectiva da Psicologia Social do Trabalho.....	14
1.2 O neoliberalismo enquanto racionalidade que governa a existência humana.....	17
1.2.1 Gênese da discussão neoliberal e principais concepções.....	17
1.2.2 Racionalidade neoliberal e gestão de si mesmo.....	21
1.2.3 Educação sob a lógica neoliberal.....	23
2 PANORAMA DAS DISCUSSÕES EMPREENDIDAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO BÁSICA	29
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO	32
3.1 Influência dos organismos internacionais na educação.....	32
3.2 Base Nacional Comum Curricular: controvérsias e marcas da racionalidade neoliberal.....	36
4 PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1 Situando a escola e a entrada em campo.....	45
4.2 Procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas.....	50
4.3 Cuidados éticos.....	53
4.4 Análise dos dados.....	55
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
5.1 Concepções de Educação: “nosso papel é ir na contramão”.....	57
5.2 “Nós somos seres políticos”: Aspectos políticos que incidem sobre a realidade escolar.....	68
5.2.1 Consciência crítica dos professores frente às problemáticas sociais que atravessam a educação.....	69
5.2.2 Políticas públicas educacionais, regulação da educação e materialização no contexto escolar.....	74
5.2.2.1 Influência da política em sentido amplo e regulação do Estado.....	75
5.2.2.2 Padronização educacional e compreensão dos professores.....	77
5.2.2.3 Avaliações externas como mecanismo de padronização.....	82
5.2.3 Discussões sobre política na escola e repercussões do governo vigente.....	87
5.3 “Foi um ano muito desgastante, emocionalmente e psicologicamente”: Vivências de sobrecarga e sofrimento intensificadas pela pandemia.....	92
5.4 “Ao mesmo tempo que você tem que pensar além do sistema, você está incluído nele e precisa se adequar a ele”: Táticas de transformação ou reprodução?.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICE	125

INTRODUÇÃO

Já nos anos iniciais de minha formação em Psicologia me sentia provocada pelas disciplinas e discussões que davam a devida importância às questões sociais. Nesse sentido, os encontros que tive com a Psicologia Social em sua vertente crítica durante a graduação, muitos deles mediados pela potente professora que é também minha orientadora nesta trajetória, foram um solo fértil na busca por compreender como os sujeitos se constituem socialmente, a partir de formas de produção e reprodução da existência. Ao longo da formação, fui compreendendo que falar sobre o social é falar sobre política, e que pensar sobre a vida, o sofrimento, o adoecimento e a própria subjetividade, também é falar sobre política.

Ressalto aqui que a política a qual me refiro vai ao encontro do conceito ampliado de política assumido por Gramsci, que a conceitua a partir das relações de força e de poder que se estabelecem e são reproduzidas com base na divisão da sociedade em classes e na existência de governantes e governados (Schlesener, 2009). Tal entendimento se faz necessário na formação para uma psicologia verdadeiramente crítica comprometida com a transformação das relações de opressão.

Ao longo da formação, encontrei reflexões a esse respeito colocadas principalmente com base nas propostas da Psicologia Social do Trabalho, perspectiva pautada na leitura crítica da realidade e cujo olhar se volta, “simultaneamente, ao macro e ao micro; ao singular e ao geral; ao individual e ao coletivo; ao subjetivo e ao objetivo; ao mundo material e ao simbólico.” (Sato, Coutinho & Bernardo, 2017, p. 15), e preocupa-se especialmente com a relação que constitui essas diferentes dimensões. A perspectiva da Psicologia Social do Trabalho será melhor apresentada em capítulo sobre a fundamentação teórica desse estudo.

Outra área de interesse que logo encontrei foram as discussões sobre Psicologia Escolar e Educacional, através de disciplinas, estágios e projeto de extensão. Esse campo busca compreender os processos escolares e educativos a partir das especificidades da Psicologia, e se preocupa em desvelar os interesses por trás das políticas educacionais e efeitos que são produzidos a partir delas. O ponto de partida é o olhar mais abrangente para o contexto em que se dão as relações de poder neste campo (Patto, 1987; Souza, 2010).

O interesse pelos temas de educação e Psicologia Social suscitou em mim a vontade de pesquisar, no Trabalho de Conclusão de Curso, o sofrimento discente na graduação em Psicologia, aliando reflexões sobre o momento educacional do ensino superior e as discussões sobre sofrimento, considerando a vivência dos alunos. Os achados e reflexões deste trabalho, que foi publicado como capítulo de livro (Parreira & Pereira, 2020), deixaram lacunas e questionamentos, além do desejo de me aprofundar na compreensão dos efeitos do modo de produção capitalista na educação e na vivência dos sujeitos que participam do processo educativo.

A compreensão de que aspectos políticos mais amplos atravessam a vida dos sujeitos subjetiva e coletivamente em todas as esferas da vida – incluindo aqui a educação –, pode se vincular à noção de racionalidade neoliberal, conceito amplamente debatido por Dardot e Laval (2016). Os autores abordam o neoliberalismo não apenas como ideologia, política econômica ou como uma faceta do capitalismo atual, mas fundamentalmente como uma racionalidade que molda nossas subjetividades e nos governa a todos. Essa compreensão também será aprofundada a seguir e trata-se do cerne da discussão feita neste trabalho.

Uma vez apresentada brevemente minha trajetória e os principais pontos da discussão teórica que ajudam a sustentar essa pesquisa e meu olhar enquanto psicóloga e pesquisadora, vale reforçar o problema em torno do qual giram nossos esforços neste trabalho: a relação entre a educação e os aspectos políticos que participam da nossa constituição, especificamente

sob a racionalidade neoliberal. Ao entender que a racionalidade neoliberal produz efeitos sobre toda a nossa existência, que efeitos ela produz no campo da educação? Mais especificamente, que efeitos ela produz no cotidiano escolar, nas compreensões, vivências e práticas dos professores que participam desse contexto?

Partindo dessas questões, este trabalho se configura como uma dissertação de mestrado e teve como objetivo principal investigar aspectos políticos relacionados às vivências, compreensões e práticas de professores do ensino fundamental, considerando o contexto da racionalidade neoliberal. Dentro deste objetivo mais amplo, buscamos ainda, como objetivos específicos, a) discutir aspectos das políticas públicas educacionais e seus efeitos no trabalho dos professores; b) investigar as ressonâncias desse modelo na organização do trabalho dos docentes, considerando também o contexto da pandemia de COVID-19; c) refletir sobre as formas de enfrentamento dos professores em relação às problemáticas apontadas.

A relevância desse estudo reside na necessidade de se discutir e refletir sobre os processos políticos, sociais e econômicos que incidem no sistema educacional e no contexto escolar. Produzir conteúdos que destoem da cultura hegemônica sobre o que é educação, trabalho e sobre as formas de reXistir (Zanella, Levitan, Almeida & Furtado, 2012) na contemporaneidade – termo que remete às lutas, criações, invenções, resistências e insistências frente à práticas de sujeição e submissão – contribui na construção de uma ciência que seja acessível e que se aproxime das lutas políticas travadas nesse contexto. Além disso, compreendemos que a Psicologia pode ocupar um papel de importância na denúncia das relações de opressão e desigualdade e no processo de conscientização, necessário para a construção de novas realidades.

A dissertação está estruturada em forma de capítulos que foram organizados da seguinte maneira: após a introdução, onde apresentei, resumidamente, alguns dos tópicos que serão abordados ao longo do texto, o primeiro capítulo apresenta aspectos teóricos que

fundamentam nosso estudo, e está dividido em duas seções, dentre as quais uma aborda a perspectiva da Psicologia Social do Trabalho, e outra focaliza as discussões acerca do neoliberalismo e da racionalidade neoliberal, em sua relação com o sistema educacional. No segundo capítulo é apresentado um panorama da literatura sobre as discussões acerca da relação entre educação e neoliberalismo. No terceiro, dividido em duas seções, são apresentadas questões relevantes para as discussões atuais em educação, na primeira seção tratamos sobre a influência de organismos internacionais na educação, já na segunda, sobre políticas públicas educacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na sequência, há um capítulo onde relatei sobre os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa e, por fim, apresento um capítulo de resultados e discussão, que está subdividido em seções, referentes às quatro categorias de análise que foram elaboradas: concepções de educação, aspectos políticos que incidem sobre a realidade escolar, vivências de sobrecarga e adoecimento intensificadas pela pandemia, e táticas de enfrentamento das problemáticas mencionadas.

Além de descrever a estrutura do trabalho, penso ainda ser necessária uma nota sobre a escrita deste texto. Ao longo de sua construção, muito me questioneei sobre o formato tradicional e engessado da escrita em terceira pessoa, na qual por vezes sinto que minha participação ativa não se faz presente, e fica mascarada na formalidade acadêmica. Entretanto, há alguns momentos em que senti ser necessário fazer uso desse modelo de escrita, ao tratar de temas mais teóricos ou mesmo técnicos. Encontrei também desafios ao tentar relatar sobre o caminho metodológico e sobre escolhas que foram sendo feitas no processo, a maioria delas acompanhada de conversas e reflexões com a orientação da professora Maristela.

Decidimos, portanto, usar e transitar pelas diferentes possibilidades de escrita onde elas pareciam caber melhor. Nesse sentido, em alguns momentos faço uso da primeira pessoa do plural, por serem decisões, reflexões, ou aspectos que partiram das horas de orientação e

conversa, onde pensamos juntas sobre a pesquisa e a escrita. Em outros momentos, em especial quando relato sobre o próprio processo da escrita ou sobre minha experiência em campo e no contato com os participantes, uso da primeira pessoa do singular para contar sobre as vivências. Fizemos juntas a escolha de testar as variadas formas de escrita, conscientes da estranheza que pode gerar, como meio de abarcar os diferentes âmbitos que são aqui apresentados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo iremos apresentar as lentes que orientam nossos estudos, o ponto de partida para a compreensão das problemáticas que serão analisadas. Partimos de duas bases teóricas que nos ajudam a compreender os fenômenos: a primeira delas diz respeito à perspectiva da Psicologia Social do Trabalho, que parte da crítica ao modelo produtivo vigente e busca compreender o trabalho a partir da vivência dos trabalhadores, pensando sobre os efeitos das estruturas dominantes sobre esses sujeitos. Outra base na qual nos ancoramos foram as proposições acerca do neoliberalismo feitas por Dardot & Laval (2016), compreendido não apenas como ideologia, política econômica ou como uma faceta do capitalismo atual, mas fundamentalmente como uma racionalidade.

Cada um desses pilares será apresentado em uma seção deste capítulo, a iniciar pela Psicologia Social do Trabalho.

1.1. A perspectiva da Psicologia Social do Trabalho

As possibilidades de aproximação da Psicologia com o campo do trabalho são diversas e, no Brasil, há dois grandes campos bem consolidados: a Psicologia Organizacional e a Psicologia Social do Trabalho (PST). As duas se configuraram em diferentes contextos e compreendem as questões relacionadas ao trabalho de formas bem distintas. Enquanto a Psicologia Organizacional ainda se mostra hegemônica, a PST tem ganhado corpo nas últimas décadas (Pereira, 2020). Aqui, nos amparamos na perspectiva da Psicologia Social do Trabalho, buscando compreender o trabalho enquanto fenômeno psicossocial.

Esse campo teórico e prático se desenvolveu orientado pela Psicologia Social em sua vertente sociológica, e se configurou a partir de demandas práticas, foi se fazendo campo teórico e profissional ao passo em que surgiam demandas para os psicólogos interessados nas

questões do trabalho e conectados com um olhar social crítico (Sato, Coutinho & Bernardo, 2017). Isso é, a PST se originou em um momento de abertura política no país e de reivindicações e lutas de trabalhadores, que denunciavam os pressupostos capitalistas. Dessa forma, desde sua consolidação, a PST se compromete a olhar para o trabalho a partir das vivências dos trabalhadores e participar dos enfrentamentos das relações de opressão (Bernardo, Oliveira, Souza & Sousa, 2017).

A PST assume a centralidade da categoria do trabalho, compreendido enquanto atividade social por meio da qual os homens se constituem e se organizam em sociedade (Marx, 2013). Como explicitado por Pires (1997), o papel central do trabalho se dá por este ser o meio mais objetivo desenvolvido pelos homens para que se organizassem socialmente. O trabalho é compreendido aqui em seu caráter material e histórico, considerando as relações de poder que incidem sobre a realidade.

Segundo Bernardo et al. (2017),

Em síntese, é possível dizer que uma das características do desenvolvimento histórico do enfoque da Psicologia Social do Trabalho é que ela sempre buscou tomar o trabalho como um fenômeno psicossocial, encarado de modo crítico, complexo e determinado pelas relações de poder que configuram o contexto social mais amplo. (p. 21).

Entendemos, portanto, que é essencial situar as experiências dos trabalhadores nos contextos micro e macrosocial, pois somente assim se torna possível compreender suas vivências subjetivas. Nesse sentido, trata-se de compreender aspectos singulares relacionados ao trabalho, sem perder de vista as questões políticas que determinam as condições e organização do trabalho. (Sato, Coutinho & Bernardo, 2017).

Dentre os princípios da Psicologia Social do Trabalho, estão a ênfase no conhecimento e na vivência dos trabalhadores enquanto atores sociais, a compreensão das relações de poder e das dimensões objetivas e subjetivas que compõem as relações de trabalho, de maneira que

não podem ser consideradas isoladamente e a busca pela transformação das condições degradantes de trabalho (Sato, Coutinho & Bernardo, 2017).

Resumidamente, a PST parte da análise do cotidiano através da compreensão dos próprios trabalhadores, tendo sempre em vista os aspectos políticos que influenciam o campo do trabalho. Além disso, se compromete fortemente com a denúncia das estruturas de dominação, principalmente considerando o contexto do neoliberalismo.

Outro campo que se abre a partir das reivindicações populares, e que está vinculado à Psicologia Social do Trabalho, é o campo Saúde do Trabalhador. Aqui, são focalizados os aspectos relacionados aos processos de trabalho que produzem efeitos na vida dos sujeitos, como, por exemplo, vivências de sofrimento e adoecimento decorrentes de elementos da organização do trabalho (Sato, Bernardo & Oliveira, 2008).

A partir do campo da saúde do trabalhador é possível pensar os processos de saúde e doença em seu caráter histórico-social, como proposto por Laurell e Noriega (1989). Compreende-se que o processo saúde-doença não é meramente definido por questões orgânicas, mas sim um processo social. Seguindo essa lógica, Laurell (1982) nos ajuda a pensar a relação entre saúde e sociedade a partir do modo de produção. A autora destaca o reforça o caráter histórico-social do processo de saúde-doença, reconhecendo que as formas de adoecimento não são ocorrências determinadas pela biologia de cada pessoa, mas sim um processo que ocorre na coletividade humana. Sendo assim, a doença tem um caráter social, e isso é perceptível na forma característica de adoecimento de cada sociedade. Dessa forma, para se compreender uma determinada coletividade, é imprescindível conhecer seus processos produtivos.

Frente ao exposto, faz-se necessário compreender de forma mais cuidadosa os processos produtivos na sociedade contemporânea. Para isso, serão tecidas na próxima seção discussões acerca do neoliberalismo.

1.2. O neoliberalismo enquanto racionalidade que governa a existência humana

O termo “racionalidade”, que dá título a esta seção, é um conceito debatido amplamente por Dardot e Laval (2016) em sua obra “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”. Logo no prefácio os autores postulam que “o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades” (p. 7). Ao partir desta afirmação, entendo que é importante olhar para as condições de sua origem e as transformações que ocorreram quando este modelo começou a se espalhar pelo mundo. Em função disso, a seção será organizada em subtópicos, o primeiro a respeito do surgimento do neoliberalismo e suas principais concepções, e o segundo a respeito das discussões realizadas mais especificamente por Dardot e Laval (2016), sobre o neoliberalismo enquanto racionalidade. Há ainda um terceiro subtópico com discussões acerca da educação sob a lógica neoliberal.

1.2.1. Gênese da discussão neoliberal e principais concepções

O neoliberalismo¹ surgiu na Europa e na América do Norte, em regiões onde o capitalismo industrial já estava avançado, no período pós Segunda Guerra Mundial. As ideias neoliberais começaram a circular como um ataque às políticas vigentes, mais especificamente às políticas distributivas do Estado de bem-estar social proposto no keynesianismo, que tinham uma repercussão positiva para as classes trabalhadoras. Naquele momento, a sociedade estava fortemente marcada pelo papel regulador do Estado em várias áreas, o

¹ Cabe aqui uma breve distinção entre neoliberalismo e liberalismo. O liberalismo clássico se preocupou em defender a liberdade de comércio e liberdade individual, a propriedade privada, o equilíbrio do livre mercado, com mínima intervenção estatal, entre outros aspectos. Enquanto, para Dardot e Laval (2016, p. 68), o neoliberalismo pode ser compreendido como um “intervencionismo destinado a moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência”.

Estado “social” e “educador”, cuja lógica era pautada na ideia, enganosa, de que o interesse coletivo era central na organização das políticas (Dardot & Laval, 2016).

As contribuições teóricas acerca do neoliberalismo vieram de diversos escritores, mas a gênese das propostas neoliberais pode ser destacada nas obras de Friedrich Von Hayek e Milton Friedman (Harvey, 2008). A primeira publicação que tratou sobre este modelo foi de Hayek, em 1944, com uma crítica contra a limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. O autor argumentava que o keynesianismo e o Estado de bem-estar social eram um ataque à liberdade econômica e política, e também um ataque à prosperidade de todos (Anderson, 1995; Hayek, 2010).

Nos anos seguintes, sob a égide da Sociedade de Mont Pelerin, grupo fortemente dedicado e organizado com reuniões internacionais a cada dois anos (a primeira ocorreu em 1947), os apoiadores das ideias neoliberais prosseguiram se organizando em prol de construir as bases do novo modelo, um outro capitalismo, mais rígido, forte e duradouro. Um dos principais nomes no grupo e que, junto de Hayek, ajudou a colocar as bases para esse novo modelo, foi Milton Friedman. Hayek e Friedman foram inclusive ganhadores do Prêmio Nobel de Economia na década de 70, o que fortaleceu ainda mais seus ideais e impôs maior respeitabilidade sobre as propostas e os autores. (Harvey, 2008).

A doutrina neoliberal como idealizada por esses autores se opunha ostensivamente às intervenções Estatais, alegando que as decisões do Estado fatalmente seriam tendenciosas politicamente (Harvey, 2008). Suas ideias permaneceram na discussão teórica por 20 anos, até que o modelo econômico estabelecido no pós-guerra apresentou profundas crises e os países de capitalismo mais desenvolvido caíram em recessão. Foi neste cenário, no início dos anos 70, que as ideias neoliberais conquistaram espaço na prática (Anderson, 1995).

A crítica ao intervencionismo era direcionada, por exemplo, às ações preocupadas com gastos sociais que respondiam às demandas sindicais e ao movimento operário. O discurso

intenso contra o Estado pode fazer parecer que as ideias neoliberais pregavam seu fim, entretanto, este não era o caso. Ao contrário, o que se pregava era a transformação do papel do Estado, no sentido de estabelecer um Estado forte capaz de controlar gastos e anular o poder dos sindicatos, que diminuísse gastos sociais e intervenções na economia (Anderson, 1995; Dardot & Laval, 2016).

Segundo Dardot e Laval (2016), entre as décadas de 1960 e 1980, houve uma mudança importante na concepção de Estado, em especial na década de 1970, período em que o discurso contra o intervencionismo estatal ganhou ainda mais força. Foi entre o final da década de 70 e início da década de 80 que os primeiros governos empenhados em pôr em prática o programa neoliberal se iniciaram, com Margareth Thatcher na Inglaterra e Donald Reagan nos Estados Unidos. É importante também mencionar o experimento neoliberal chileno, sob a ditadura de Pinochet.

Com a eclosão da Guerra Fria e o crescente anticomunismo, a atração pelas políticas neoliberais se fortaleceu, e os anos 80 foram de êxito quase desenfreado do neoliberalismo, que se disseminou por diversos países, com governantes simpatizantes com os ideais neoliberais, ou mesmo aqueles que seguiram abertamente todo um pacote de medidas de acordo com tais ideias. As instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ajudaram a instituir ainda mais as ideias neoliberais quando, em 1989, durante o encontro conhecido como Consenso de Washington, formularam um conjunto de recomendações e medidas visando a implementação e ampliação da política neoliberal nos países da América Latina. Tais recomendações eram a contrapartida para a possibilidade de adquirir empréstimos internacionais (Anderson, 1995; Dardot & Laval, 2016).

Inicialmente, as políticas neoliberais predominaram em governos de extrema direita, especialmente na década de 90, mas não demorou até que elas se estendessem para qualquer

governo, até os que se intitulavam de esquerda. Estes tinham práticas por vezes menos agressivas e mais lentas, mas que seguiam o mesmo rumo. Este aspecto demonstra a hegemonia do neoliberalismo enquanto uma ideologia (Dardot & Laval, 2016).

É necessário pontuar que o projeto neoliberal foi aplicado de formas diferentes em cada região, em alguns países com mais cautela, sem assumir explicitamente tais medidas, em outros com bastante força. É possível citar o governo Thatcher, por exemplo, como o mais ambicioso neste sentido. Já no Brasil a guinada neoliberal se deu a partir do governo Collor, mas foi nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso que foram implantadas medidas mais consistentes com o ideário neoliberal, como corte de gastos públicos e privatizações, por exemplo. Foi inclusive o governo FHC que implementou mudanças significativas no âmbito da administração pública, com destaque para as universidades, baseado na lógica gerencial de empresas privadas, buscando maior produtividade (Oliveira, Pereira & Lima, 2017).

Algumas características parecem se repetir dentro do pacote de medidas neoliberais nos diferentes governos, como o desmonte de serviços públicos, as privatizações, o aumento da desigualdade e da polarização social, altos níveis de desemprego, um incentivo à lógica de concorrência, dentre outros aspectos (Dardot & Laval, 2016).

Alguns autores marxistas defendem que o projeto neoliberal é implementado em duas fases. A primeira delas é um momento de transição abrupta, que faz uso da força do Estado para controlar a organização dos trabalhadores e da oposição, e impor um novo formato de organização social. A segunda fase envolve a consolidação das relações sociais neste novo formato, o que inclui, por exemplo, a construção de políticas sociais marcadamente neoliberais, com a finalidade de constituir subjetividades dentro dos parâmetros do neoliberalismo (Saad Filho, 2015). Esse aspecto se relaciona com a noção do neoliberalismo enquanto racionalidade, que será apresentada no tópico a seguir.

1.2.2. Racionalidade neoliberal e gestão de si mesmo

Como apontado, os anos 80 e 90 foram de triunfo dos governos neoliberais mais radicais até então. Mesmo se transformando e se manifestando de maneiras diferentes ao longo dos anos seguintes, é notável que as políticas neoliberais permaneceram e se renovaram com toda força ao longo das décadas. Dardot e Laval (2016) evidenciam que esse fortalecimento neoliberal se deu pois não se trata de uma mera reestruturação do capitalismo, mas sim de uma mudança radical no modo de exercício de poder governamental. Isso significa dizer que há a implantação de uma nova lógica normativa, que leva à reorientação e incorporação duradouras de políticas e comportamentos que correspondem a esse novo paradigma.

Segundo os autores, o foco não é na retirada da intervenção do estado, ao contrário, o interesse é exatamente em reengajar politicamente o estado sobre essa nova estrutura, como uma forma de aparelhamento de objetivos, métodos e interesses. Nesse sentido, argumentam Dardot e Laval (2016), antes de ser ideologia ou política meramente econômica, o neoliberalismo é, sobretudo, uma racionalidade. Isso significa dizer que é um sistema normativo que consegue estender sua influência ao mundo inteiro, proliferando a lógica do capital à todas as esferas da vida.

A esse respeito, os autores postulam que

Devemos entender, por isso, que essa razão é global, nos dois sentidos que pode ter o termo: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana (Dardot & Laval, 2016, p. 16).

Tal aspecto implica no fato de que o neoliberalismo não fica limitado à destruição de direitos e de normas, muito além disso, ele produz novas condições de vida e existência, cria determinados tipos de relações sociais que ditam nossos comportamentos com os outros e com nós mesmos. Esse é um ponto fundamental nessa lógica: a racionalidade neoliberal

produz um novo tipo de sujeito, visto que se espraia de tal forma, que somos conduzidos a incorporar subjetivamente seus ideais. Ou seja, ela estrutura e orienta não somente a prática dos governantes e das empresas, mas as próprias ações dos sujeitos governados, mesmo que estes não estejam conscientes disso. O poder dessa racionalidade reside, portanto, “na instauração de situações que forçam os sujeitos a funcionar de acordo com os termos do jogo imposto a eles” (Dardot & Laval, 2016, p. 353).

Nestes termos, a racionalidade neoliberal se caracteriza por alguns traços principais, o primeiro deles e caráter fundamental, é que a essência dessa nova ordem reside na lógica da concorrência, entendida como relação desigual entre diferentes unidades. A concorrência é colocada como norma em todos os âmbitos, e nada escapa a ela, atinge desde o Estado até todas as esferas da vida, inclusive a experiência singular dos sujeitos no mundo. Atinge até mesmo os sujeitos em sua relação consigo mesmos (Dardot & Laval, 2016).

Dentro deste modelo de competição, faz parte também a lógica do desempenho. Isto é, a intervenção neoliberal visa criar situações de concorrência vinculadas à ideia de que o desempenho e resultado atingidos privilegiarão os sujeitos mais aptos. Outro elemento que também passa por esse modelo é a ideia de adaptar os sujeitos para que se tornem aptos à competição. Todos esses fatores levam a uma responsabilização e culpabilização individual a respeito dos resultados, do sucesso ou do fracasso decorrentes da concorrência.

Essa lógica de desempenho, concorrência e responsabilização individual está atrelada ao funcionamento de mercado, ou seja, à gestão empresarial de si mesmo, como exposto por Gaulejac (2007), para quem, sob a lógica neoliberal os sujeitos são chamados ao desempenho máximo e aperfeiçoamento constante, e devem gerenciar a si mesmos tal qual uma empresa.

Nesse cenário, o mercado se coloca como a norma geral, toda a sociedade passa a ser configurada dentro das premissas mercantis, e cada sujeito é uma empresa em si mesmo, em

contínua e generalizada concorrência. Essa nova racionalidade passa a mediar todas as relações sociais (Dardot & Laval, 2016).

Compreendemos, portanto, que, ao orientar todos os âmbitos da nossa existência, a racionalidade neoliberal atinge a tudo e a todos, inclusive a formulação de políticas públicas, a economia, a educação, o trabalho, dentre outros. Ela constitui e reorganiza jeitos de viver e de nos relacionarmos socialmente e, assim, produz subjetividades em conformidade com suas propostas (Dardot & Laval, 2016, p. 16).

Fica então naturalizada uma sociedade na qual a saúde, a previdência social, o lazer e a educação se transformam em bens de consumo que os sujeitos têm a liberdade de adquirir e consumir. Naturaliza-se também a precariedade nas relações de produção, o desemprego, a competição, a responsabilização individual pelas escolhas, pelo sucesso e pelas impossibilidades de cada um. Viramos empreendedores de nós mesmos.

Entendendo que todas as esferas da vida humana são capturadas e tendem a reproduzir tal racionalidade, apresentarei a seguir uma breve discussão acerca dos impactos que isto apresenta para o âmbito educacional.

1.2.3. Educação sob a lógica neoliberal

Saviani (2007) tece apontamentos sobre a vinculação entre a configuração do sistema educacional e o modelo de produção vigente, e assume que a educação se estrutura e reestrutura conforme se transformam os processos produtivos na sociedade.

No contexto da racionalidade neoliberal, a razão contemporânea do capitalismo, reforçando a compreensão de que esta racionalidade se insere como lei que organiza todos os campos, inclusive o da educação, institui-se um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que favorecem a liberdade do mercado, a exigência de produtividade exacerbada, a precarização das condições de existência dos sujeitos, especialmente da classe trabalhadora,

entre tantos outros aspectos. Compactuando com esse modelo, o Estado funciona no sentido de produzir e reproduzir os interesses do mercado, visando à manutenção da ordem vigente (Zoia & Zanardini, 2013).

Como apontado anteriormente, a educação também sofre os efeitos dessa racionalidade e até as políticas públicas são desenvolvidas tendo como pano de fundo as necessidades do capital, dentre elas as políticas educacionais, e dessa forma, as propostas para a educação estão subordinadas também aos aspectos econômicos. Assim, o sistema educacional é capturado pela lógica neoliberal e a educação passa a ser tratada como mercadoria (Zoia & Zanardini, 2013).

Os problemas e dificuldades concernentes à educação já datam de muito tempo, não são exclusivos da sociedade neoliberal. Mas ressalto aqui a compreensão de que todos os problemas da escola são reproduções de problemas sociais mais amplos, a escola reflete as questões que vivemos enquanto sociedade. Sendo assim, a educação, enquanto campo de políticas, e o próprio ambiente escolar, reproduzem as questões impostas pela racionalidade neoliberal.

Nesse cenário, podemos pensar sobre a escola neoliberal, chamada por Laval (2019), como “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico.” (p. 17). Outra característica da escola neoliberal é o interesse pelo discurso de “aprender a aprender” que consiste em fomentar nos estudantes a criatividade, flexibilidade e autonomia para aprender o que lhe será útil profissionalmente. Assim como nas outras áreas, a implementação dos ideais neoliberais e como eles se impregnam em todas as relações, produz grande degradação nas condições de educação.

Este novo modelo educacional tem como referência pedagógica a concorrência, a flexibilidade e a lógica empresarial. Nas palavras de Laval (2019), “o caráter fundamental da

nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo” (p. 30).

Segundo Gentili (1996),

a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor (pp. 20-21).

Podemos dizer então que a escola tem importante participação na reprodução do modelo neoliberal. Uma das formas pelas quais isso se dá, é através de como a educação é pensada, organizada e implementada via currículo nos sistemas de ensino. Segundo Bernardes (2012), o currículo não é apenas a organização das disciplinas, mas é elaborado e executado no campo das relações de poder, produzindo e reproduzindo modos de ser e de existir. O currículo transmite conteúdos e práticas que são considerados importantes em um dado contexto, ou seja, está alinhado com as perspectivas políticas e econômicas da sociedade.

A ideia de gestão empresarial é amplamente discutida e criticada por Gaulejac (2007), que aponta esse modelo como uma ideologia de mercantilização do ser humano. Para o autor, a gestão empresarial refere-se às técnicas e saberes próprios ao funcionamento de grandes empresas e da cultura corporativa, que passam a ser impostas a nível individual, ao mobilizar as subjetividades para que cada um responda aos ideais de excelência do capital. Assim, espera-se que cada sujeito, individualmente, gerencie a si mesmo como se fosse uma empresa privada, seja autônomo, flexível, competitivo, com o propósito de alcançar um alto desempenho. Como já mencionado, no campo da educação essa nova forma de gestão faz com que a escola se organize considerando a eficiência econômica, e pais e alunos são tratados como consumidores desse serviço (Laval, 2019).

Assim sendo, a educação no modelo neoliberal se dispõe a desenvolver nos sujeitos as habilidades, competências, a competitividade e a empregabilidade necessárias para criar o cidadão produtivo, útil ao sistema. Dessa forma, o ensino prepara para o mundo do trabalho e também reproduz sua lógica (Frigotto & Ciavatta, 2003). Já no ensino básico, há indícios dessa relação, mas estes aparecem de maneira tácita. O trabalho produtivo, no sentido neoliberal de produtividade, norteia a organização do ensino com as vistas a abarcar no currículo as exigências da sociedade. Segundo Saviani (2007):

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. (Saviani, 2007, p. 160).

No ensino médio a questão educação-trabalho é abordada de forma explícita, por meio, por exemplo, do vestibular e da escolha profissional iminente. Neste momento, a educação cumpre a função de preparar o aluno para a prática do trabalho e realizar a transição para o mercado. Portanto, a formação do sujeito é pensada focando seu papel no processo produtivo (Saviani, 2007). No ensino superior, as universidades, inclusive as públicas, também se encontram reduzidas à lógica do funcionamento neoliberal, reproduzindo fortemente as exigências de produção, a ideologia individualista e produtivista e a precarização (Bernardo, 2014; Oliveira, Pereira & Lima, 2017; Parreira & Pereira, 2020; Pereira, 2019).

É possível perceber então, que sob o modelo atual, a educação escolar serve para a manutenção do funcionamento de mercado, produzindo sujeitos que sirvam a esta mesma lógica, submetidos às forças produtivas. Educa-se para criar cidadãos produtivos, mais mão de obra para o mercado. A função da educação de transmitir a cultura e formar cidadãos participativos, críticos e conscientes dos processos aos quais estão submetidos, dá lugar, na racionalidade neoliberal, ao ensino de competências e habilidades na formação de profissionais para o mercado (Zoia & Zanardini, 2013).

Esse tema tem sido foco de interesse de diversos pesquisadores nos últimos anos, que investigam a relação entre educação e processos produtivos sob a racionalidade neoliberal e denunciam práticas que reproduzem as estruturas dominantes. O panorama de tais discussões na literatura científica recente será apresentado no próximo capítulo.

Antes de encerrar esta seção sobre o neoliberalismo, consideramos importante inserir ainda uma breve conceituação a respeito de “aspectos políticos”, tendo em vista que, a partir da análise das informações obtidas, este se configurou também como um eixo de grande importância neste trabalho.

Retomando o conceito de política apresentado na introdução, podemos aprofundar mais um pouco essa conceituação de acordo com os postulados de Gramsci. O autor adota dois elementos fundamentais para a compreensão da política: a política em sentido amplo e a política em sentido restrito. A política em seu sentido amplo refere-se à existência de governantes e governados, às relações de força e poder que se constituem com base na divisão da sociedade em classes, da distribuição desigual do poder e de recursos econômicos. Outro elemento importante da política em seu sentido amplo são os processos pelos quais determinadas estruturas são fundadas e mantidas. Já a política em sentido restrito corresponde a relações políticas mais ligadas à prática cotidiana, a ação de governantes, a política parlamentar, diz respeito as questões do dia-a-dia que se dão dentro de uma estrutura estabelecida pelas relações de poder (política ampla) (Schlesener, 2009; Souza Filho & Duriguetto, 2016).

Gramsci discute ainda que as relações de poder se renovam constantemente em sociedade e isso ocorre em todos os âmbitos da vida social, de forma coletiva e subjetiva (Schlesener, 2009). Esse aspecto se assemelha a compreensão da racionalidade neoliberal, enquanto razão que estrutura e permeia todas as esferas da vida humana (Dardot & Laval, 2016).

Uma vez aprofundado o conceito de política, vamos pontuar também a definição de políticas públicas, como sendo “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (Azevedo, 2003, p. 38, citado por Oliveira, 2010). No caso específico das políticas públicas educacionais, tudo que o governo faz e deixa de fazer na educação. Tais definições são importantes uma vez que nos referimos bastante a “aspectos políticos” ao longo do texto.

2. PANORAMA DAS DISCUSSÕES EMPREENDIDAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo apresenta de forma resumida os principais achados de uma revisão de literatura realizada no percurso do mestrado (que deu origem a um artigo já submetido para publicação) a fim de tomar conhecimento das discussões recentes acerca dos temas educação e neoliberalismo. A busca para localização das referências foi realizada nas bases de dados SciELO-Brasil, Edubase e Educ@, e os descritores utilizados foram “educação”, “neoliberal” e “trabalho. Foram consideradas as publicações entre 2010 e 2019 e o *corpus* de análise foi composto por 26 referências. Será abordado aqui o panorama das publicações brasileiras acerca das relações entre o neoliberalismo e a educação básica, considerando os principais achados e apontamentos feitos pelos autores interessados nesses temas.

Um primeiro ponto a ser mencionado, é que os pesquisadores evidenciaram o papel regulador do Estado no projeto de sociedade neoliberal, que se efetiva ao introduzir a lógica de modelo gerencial na Educação, conforme já discutido. Isso se dá por meio de propostas de currículos, políticas de formação, que atingem a gestão, a organização escolar e o trabalho docente. Desde a inserção das políticas neoliberais no Brasil, nos anos 1990, a lógica da nova gestão pública é transposta para os processos educacionais (Derisso & Duarte, 2017; Fernandes, 2012; Giroto, 2018; Hypolito, 2011; Hypolito, 2010; Lima & Maciel, 2018; Lopes, Camargo & Costa, 2011; Nascimento & Barros, 2018; Ribeiro & Siquelli, 2017; Rossi & Hunger, 2013; Santos & Silva, 2017; Venco & Carneiro, 2018).

Condizente com essa lógica gerencial, Costola e Borghui (2018), Galzerano (2015), e Ribeiro e Silva (2012) evidenciaram a utilização de sistemas de avaliação com provas padronizadas que independem do contexto e das particularidades de cada escola. Os autores apontam que essas avaliações surgem como a solução para uma prestação de contas à

sociedade, com base em exames, comparações, rankings, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas da educação e fazer com que o nível de qualidade se eleve. Os resultados das avaliações são, muitas vezes, utilizados como critério para justificar o investimento nas escolas – ou a falta dele.

De acordo com Noma e Lima (2009), as reformas políticas neoliberais incorporadas pelo Estado brasileiro conduziram ao controle e fiscalização dos serviços públicos oferecidos, entre eles a educação. Assim, passaram a ser utilizados mecanismos para avaliar a eficiência, o desempenho, o rendimento, a fim de gerar resultados em formato de rankings. Esse modelo, totalmente inspirado nas ideias empresariais, foi apropriado pelo sistema educacional e é usado para estipular parâmetros para comparar e classificar escolas. Segundo as autoras, essa lógica faz com que as escolas sejam individualmente responsabilizadas pelos seus resultados, de sucesso ou de fracasso. Além disso, os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, visto que as escolas necessitam de boas classificações nas avaliações para receberem mais investimentos. Portanto, considera-se importante ser ensinado aquilo que é cobrado nos exames.

Outro achado importante foi a compreensão da educação enquanto reprodutora da hegemonia da classe dominante (Carvalho, Ramalho & Santos, 2019; Dessotti & Dessotti, 2015; Rosa & Bezerra, 2013; Santos & Paixão, 2014; Silva & Nomeriano, 2014; Silva & Previtali, 2012; Vasconcelos, 2018; Zientarski & Rafante, 2019). De forma geral, estas referências consideraram que, dentro do modelo de sociedade atual, as políticas educacionais reafirmam a desigualdade social e buscam disfarçar a luta de classes. Apontaram também como a educação tem sido, cada vez mais, pensada para reproduzir as demandas do capital e formar indivíduos para o processo produtivo. Nesse mesmo sentido, Mészáros (1999) discute que na sociedade capitalista a função política do Estado procura complementar os interesses

do capital, ou seja, o Estado cria condições que levam à manutenção e reprodução daquilo que é hegemônico.

Costola e Borghui (2018), Galzerano (2015), e Ribeiro e Silva (2012) apresentaram também resultados que evidenciam a organização do setor privado a fim de direcionar os rumos das políticas públicas educacionais. Segundo esses autores, o setor privado tem contribuído para a construção de propostas educacionais mais estreitas – como é o caso da BNCC – com interesse nos diversos campos de atuação que se abrem. Além disso, relatam a influência dos organismos internacionais nos rumos da Educação. Tais achados também estão vinculados à reforma de Estado abordada anteriormente nesta mesma dimensão. Como bem apontam Noma e Lima (2009), o Estado assume a função de redistribuir recursos atuando em parceria com outros setores. “Ao eximir-se da responsabilidade direta de fornecer bens e serviços, o Estado induz mecanismos de contratação externa, transferindo para as instituições privadas ou setor público” (Noma & Lima, 2009, p. 188).

Essa seção pretendeu evidenciar um panorama da produção científica sobre as relações entre o neoliberalismo e a organização da educação básica. Os achados revelaram que, cada vez mais, a organização da educação básica tem se utilizado da lógica neoliberal de gestão empresarial. Além disso, constatou-se que o setor privado vem ganhando espaço nas discussões e propostas educacionais. Uma das formas através das quais essa influência acontece é por meio das políticas públicas educacionais e outras questões políticas que produzem efeitos na educação, tais elementos serão abordados no capítulo seguinte.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

Pensar e discutir sobre o contexto educacional na atualidade e a organização da escola pública brasileira suscita a necessidade de olhar para aquilo que influencia os caminhos trilhados. Ou seja, é preciso estar atento as políticas educacionais e aos interesses maiores que influenciam no processo e nas decisões acerca da educação. A quem interessa, por exemplo, uma educação pensada em termos de competências e habilidades, como vemos hoje em dia? Que concepção de formação humana está implícita nessa proposta?

Serão apontados neste capítulo aspectos referentes às políticas públicas educacionais e à organização política internacional que produz efeitos na educação. Os temas serão divididos em duas seções, na primeira abordarei a respeito dos organismos internacionais e sua influência na educação, e no segundo sobre políticas educacionais vigentes, focalizando mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular.

3.1. Influência dos organismos internacionais na educação

Existem diferentes interesses e compreensões de mundo por trás de toda decisão política, especialmente, aqui, das políticas educacionais. Carnoy (1988) destaca a interligação entre a sociedade civil e os interesses do Estado, os dois tendo objetivos em comum, discussão feita por Marx e Gramsci. Segundo Marx, o Estado cria as condições necessárias para o desenvolvimento das relações capitalistas, e a função do Estado estaria em defender os interesses das classes dominantes por meio de seus instrumentos de regulação. Assim sendo, é enfatizada a sujeição do Estado à sociedade civil, e é esta que estabelece a organização do Estado (Carnoy, 1988).

Dessa forma, o advento de uma economia em escala global conduziu a transformações nos contextos sociais, econômicos e políticos, levando a novas configurações de Estado. O processo de globalização fez com que as linhas entre o nacional, o internacional e o transnacional se atenuassem, pois quebrou as fronteiras e levou ao aumento da rede de interdependência entre os países. A globalização se manifesta nos mais diversos campos da sociedade, inclusive nas questões referentes à educação, que se transformou de forma significativa nesse contexto (Amestoy & Tolentino-Neto, 2020).

Foi no cenário da globalização mundial que foram criados alguns dos principais organismos internacionais, instituições reguladoras que tinham o objetivo de possibilitar mediações entre os países. Nesse sentido, acordos, trocas, seriam fiscalizados e orientados por meios técnicos e imparciais, visando ao crescimento e desenvolvimento das nações. As principais entidades criadas foram o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas (ONU), juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Braga & Lopes, 2019).

De forma geral, esses órgãos foram arquitetados pelos países mais bem desenvolvidos com o objetivo de trabalhar em conjunto para o pleno desenvolvimento de diferentes áreas da vida humana e da sociedade. Os organismos internacionais (OIs) estabelecem disposições de consenso internacional a respeito de algum assunto específico, legitimadas pelo status das entidades. Os Estados, por sua vez, se colocam na posição de executar o que foi sugerido, pois assim podem preservar a economia mundial e garantir seu desenvolvimento dentro do modelo capitalista (Bendrath & Gomes, 2010).

Ao considerarmos esta realidade dentro do contexto educacional, os organismos promoveram a internacionalização das políticas da educação, onde “agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações

sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (Libâneo, 2016, p.42). Há uma adequação dos sistemas educacionais para com as expectativas globais determinadas pelos OIs, que são reproduzidas a nível nacional em formato de diretrizes e leis.

Como mencionado, as organizações também cumprem o papel de financiar a educação, como é o caso do Banco Mundial, responsável pelo financiamento de projetos, programas e pesquisas. Para Amestoy e Tolentino-Neto (2020, p. 6), “pode-se dizer que não há política neoliberal de desenvolvimento que não seja objeto de ação financeira do Banco”. Assim sendo, não somente o sistema educacional em geral, como também a realidade escolar sofrem interferências de organismos como o BM, a OCDE e a UNESCO, cujas orientações se tornam medida de referência de qualidade (Cury, 2017).

A relação entre o Banco Mundial, por exemplo, e a educação em países pobres, se iniciou no início dos anos 70. Segundo Haddad (2008), além de financiar projetos, a entidade atua também no sentido de dar orientações políticas educacionais. Para o autor, este é um caminho para implementar as reformas neoliberais na educação. No Brasil, a relação com as políticas do BM se iniciou exatamente nos anos 70, mas somente na década de 1990 houve o alinhamento das políticas brasileiras para a educação com as orientações de caráter neoliberal das instituições.

Os países que aceitam empréstimos do BM ou mesmo orientações da OCDE ficam sujeitos a seguir um conjunto de medidas definidas pelos órgãos, como avaliações, classificações e ranking de países. Para citar um exemplo, a BNCC, que será discutida na seção a seguir, é um documento que surge na tentativa de responder às exigências de organismos internacionais, pois é um parâmetro para a padronização da educação brasileira e apresenta objetivos quantificáveis e passíveis de avaliação. Com isso, poderia levar o Brasil a melhorar seus resultados nas avaliações externas (Cury, 2017; Silva & Santos, 2018).

Por avaliação externa entende-se avaliações realizadas por agentes externos à escola, elaboradas e organizadas por sujeitos que não fazem parte daquele ambiente escolar especificamente. Tais avaliações são geralmente realizadas em larga escala, para aplicação em massa. Afonso (2007) discute o uso das avaliações externas enquanto meio de controle do que é ensinado na escola pública, além de ser uma forma de pressionar escolas, professores e alunos à uma lógica de concorrência e hierarquização, uma vez que os resultados dos exames são divulgados, gerando ranking das escolas e mesmo dos estudantes. O autor aponta ainda que o uso das avaliações externas também cumpre a função de articular e compor relações com um mercado educacional. Pais e alunos se tornam clientes, consumidores da educação escolar.

Para exemplificar, no Brasil existe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, segundo o próprio portal do MEC, é uma avaliação que visa gerar um indicador nacional a partir do qual se estabelecem metas educacionais para atingir a qualidade esperada para países signatários da OCDE. O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o índice varia de zero a dez, sendo este número calculado a partir de dois componentes: a taxa de aprovação escolar e as médias de desempenho nas provas aplicadas pelo INEP. As médias para avaliação do desempenho são obtidas por meio da Prova Brasil, no caso das escolas municipais, e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que fiscaliza a educação básica pública e privada por regiões. O SAEB passou a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial, o que implicou em mudanças diversas, com influência de novas concepções e técnicas, seguindo parâmetros internacionais (Ribeiro & Silva, 2012; Sousa & Oliveira, 2010).

Nesse sentido, fica clara a relação entre as demandas dos OI's e o aparelhamento de currículos, avaliações e índices que buscam responder a tais demandas para se adequar ao que

é definido pelos órgãos. A influência dos OI's se materializa em diversos níveis, dentre eles as próprias políticas educacionais que são propostas, como será apontado na seção a seguir.

3.2. Base Nacional Comum Curricular: controvérsias e marcas da racionalidade neoliberal

O sistema educacional brasileiro é regulamentado por diversos documentos que dispõem sobre a educação no país, dentre dispositivos constitucionais, decretos e leis. Entre os mais importantes, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC.

Para situar brevemente, a LDB 9394/96 foi sancionada em 1996 e é o principal documento que regulamenta o sistema educacional brasileiro, público e privado, com base nos princípios constitucionais referentes à educação; essa lei determinou a elaboração de diretrizes ou princípios nos quais toda a educação nacional deveria ser baseada, com conteúdos a serem trabalhados, colocando a necessidade de um currículo básico nacional. Além disso, outros pontos importantes da Lei foram a demanda pela elaboração de um plano nacional de educação, de competência da União, e pela criação de um processo nacional de rendimento escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é outro instrumento legal de importância na legislação educacional, sua implementação já havia sido determinada na Constituição de 1988 e também na LDB 9394/96. O PNE realiza um diagnóstico da situação educacional brasileira para, a partir dele, determinar princípios, estratégias de ação e metas que irão guiar as políticas públicas educacionais, em direção à superação dos problemas existentes. O Plano aponta os rumos que deseja para a educação no país e indica um caminho que deve ser percorrido para chegar até lá. Ele se configura como um mecanismo intermediário entre a

LDB e a materialização das metas para alcançar um sistema nacional de educação que assegure um ensino de qualidade (Pacheco & Cerqueira, 2013).

Outro documento que norteia a educação básica, como apontado no portal do MEC, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, também chamadas DCNs (Brasil, 2013). As DCNs são normas obrigatórias para a educação básica que dão base para o planejamento curricular das escolas. Esse documento envolve um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação de propostas pedagógicas.

Após breve descrição da LDB, do PNE e das DCN's, daremos maior foco a partir daqui à um dos documentos mais discutidos atualmente, e que será mais aprofundado nesta seção: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha por aprofundar a análise especificamente sobre a BNCC, e não outros documentos, se deu pois esse é o mais recente deles e se coloca como referência para formulação de currículos para as disciplinas e projetos pedagógicos. Portanto, está mais direcionada à aplicação prática dos conteúdos nas escolas.

Além de ser um dos documentos mais recentes, a BNCC tem gerado intenso debate desde que começou a ser discutida. A ideia de uma base curricular nacional já havia sido colocada na Constituição de 88, que definiu a necessidade de haver conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar a formação básica comum. Essa necessidade também foi posta pela LDB, mas foi a partir de alterações posteriores na Lei 9394/96 que a discussão sobre um currículo que traria uniformidade à educação ganhou tom de urgência (Brasil, 2017).

A primeira versão da BNCC data de 2015 e a segunda de 2016, entretanto, as discussões acerca da necessidade de uma base comum já vinham acontecendo, com grande visibilidade em 2013. A versão final da BNCC, que abarcou o ensino infantil e o ensino fundamental, foi

homologada em dezembro de 2017, já o documento da BNCC para a etapa do ensino médio foi homologado ao final de 2018 (Silva & Santos, 2018).

A versão inicial, de 2015, apresentou um esboço da BNCC e incluiu desde o ensino infantil até o ensino médio. Nessa versão houve a dedicação e contribuição de mais de 9 mil profissionais da educação básica, pesquisadores, entidades educacionais e contou com grande apoio do próprio Estado. O esboço da proposta foi colocado para consulta pública virtual para cerca de 12 milhões de pessoas. O texto destacou o direito de aprendizagem ao invés de ressaltar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Além disso, ele apresentou visões de educação, de escola e de conhecimento bastante utilitaristas, seguindo ideias pragmáticas de formação para atender demandas contemporâneas (Brasil, 2015).

A segunda versão sucedeu a renovação no Ministério da Educação, assumido então por Aluísio Mercadante que, em 2016 apresentou a nova versão da BNCC. A discussão do texto foi realizada no evento “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”. Na ocasião, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação se colocou em discordância com a pouca participação de professores e a maneira como o Ministério da Educação (MEC) estava levando os processos de construção do documento, especialmente em relação à escolha por consultas online e não realização de debates públicos. Em meio ao impeachment que estava em pauta na época, as discussões para finalização da BNCC ficaram de lado até a posse de José Mendonça Bezerra Filho, já no governo Temer (Silva & Santos, 2018).

A última versão chega, então, em abril de 2017, sem justificativas e sem a participação e debate com os colaboradores que participaram do início do processo. Nela foram abarcados o ensino infantil e fundamental, foi esta a versão homologada em dezembro do mesmo ano. No ano seguinte, em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para a etapa do ensino médio. O documento atual é dividido em introdução, estrutura da BNCC, etapa da educação infantil,

etapa do ensino fundamental e etapa do ensino médio. Cada uma das etapas de ensino lista suas respectivas disciplinas e áreas de conhecimento, apontando as competências e habilidades a serem desenvolvidas para cada uma delas (Brasil, 2017).

Em seu texto, a BNCC se coloca

como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7).

Outra caracterização importante que encontramos no documento é da BNCC como

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, [...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Quanto à estrutura da Base, ela segue a seguinte ordem: apresenta as competências gerais da educação básica, em seguida, dentro da etapa de ensino específica, como, por exemplo, o ensino fundamental, apresenta a área do conhecimento, as competências específicas e os componentes curriculares de cada área; as competências específicas de cada componente curricular e, por fim, apresenta um conjunto de unidades temáticas, visando assegurar o desenvolvimento das competências, contendo objetivos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas para cada componente curricular (Brasil, 2017).

No capítulo de Introdução da BNCC são apresentadas dez competências gerais da educação básica e também a definição de competência, entendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2017, p. 8).

Nesse sentido, as aprendizagens essenciais postuladas na BNCC devem ser trabalhadas a fim de garantir que os estudantes desenvolvam as dez competências gerais, que referem-se a 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; e 10) responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017).

Ainda na introdução são apresentados os fundamentos da BNCC, em especial o foco no desenvolvimento de competências, e é reforçada a ideia de que as competências têm orientado a construção do currículo da maioria dos Estados e Municípios brasileiros, e também de diferentes países, assim, as ações pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2017).

Com relação à organização da BNCC para o Ensino Fundamental II, a base está dividida de acordo com as seguintes áreas de conhecimento: 1) Linguagens, subdivididas em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas, correspondente às disciplinas de Geografia e História; e 5) Ensino Religioso. (Brasil, 2017).

Para cada área de conhecimento estão descritas as unidades temáticas, que compreendem diversos objetos de conhecimento que, por sua vez, contam com diversas habilidades que são listadas. O documento está organizado em quadros para cada área, que orientam os componentes curriculares que cada área deve desenvolver. Cada habilidade que compõe as listas é apresentada, além de sua descrição, como um código, como na exemplificação seguinte: EF07GE01, código que corresponde à Ensino Fundamental, 7º ano, Geografia, Habilidade 1 (Brasil, 2017).

Ornellas e Silva (2019) discutem o caráter técnico da formação proposta na BNCC, que coloca grande ênfase na obtenção de competências e habilidades, como é evidenciado pela própria numeração em código das habilidades. Neste mesmo sentido, Macedo (2015) questiona a organização da base curricular, chamando atenção para o formato gerencial que ele apresenta. Para a autora, a impressão é de que “se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno” (p. 899).

Ao se sustentar nos pilares da competência e da habilidade, a BNCC parece se preocupar em desenvolver nos alunos a capacidade de solucionar problemas e a flexibilidade, aspectos que dizem respeito à organização da sociedade atual, muito semelhantes ao funcionamento e gestão empresarial (Laval, 2019; Ornellas & Silva, 2019). A abordagem da educação por meio destes pilares leva a um ensino prescritivo, uma formação limitada e frágil que leva o sujeito a se adequar e se adaptar.

De acordo com Saviani (2013, p. 438), “nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”. Nesse sentido, o currículo gira em torno das competências e habilidades, em detrimento de basear-se no conhecimento. Assim, à escola cabe a função de certificar as competências adquiridas, ficando de lado a transmissão do conhecimento socialmente produzido. Centenaro (2019) discute as implicações desta lógica na educação, e traz outra compreensão de competência, como sendo algo que “se desenvolve na prática social do trabalhador, num processo de relações entre saberes teóricos, saberes tácitos e a capacidade de atuar praticamente” (p. 114). Diz respeito, portanto, à aspectos que se desenvolvem a partir de vivências concretas da prática social, não cabendo à escola dar conta da tarefa de capacitar os alunos para se tornarem competentes e habilidosos.

Um currículo baseado na pedagogia da competência tem a responsabilidade de desenvolver no aluno os meios para que ele se adapte às demandas da sociedade, mais

especificamente, para que se insira no mercado de trabalho e esteja preparado para ser flexível e participar da concorrência naturalizada. As propostas curriculares nestes termos se tratam de reestruturar a educação a fim de beneficiar as exigências do capital (Branco, Branco, Iwasse & Zanatta, 2019).

Ornellas e Silva (2010) relacionam aspectos da BNCC, como os códigos que são utilizados na listagem de habilidades e as competências gerais que são apresentadas, com as indicações e competências do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e as orientações da OCDE.

Este é um dos principais argumentos utilizados para defender o conceito de competências na educação: o de que elas são o enfoque adotado pelas avaliações internacionais do PISA, que é coordenado pela OCDE. Além de serem utilizadas como padrão pela UNESCO, responsável pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Brasil, 2017). Percebemos, então, como a BNCC está aliada aos organismos internacionais e como os mecanismos de avaliação externa vão ditando o modo de organização educacional (Cury, 2017; Silva & Santos, 2018), aspecto que também será apontado na seção seguinte.

De forma geral, a BNCC foi uma proposta polêmica que polarizou os debates acerca de sua implementação. Uma das críticas direcionadas a ela é exatamente o fato de já existirem na legislação educacional documentos que cumprem o papel de estabelecer diretrizes básicas a nível nacional. Assim, para Silva e Santos (2018), os argumentos que justificam a criação da BNCC são questionáveis, e a Base representaria a insuficiência dos outros documentos que já tentam responder a essa demanda.

As autoras apontam ainda que não é possível que um único currículo abranja toda a diversidade e dê conta dos níveis de desigualdades sociais presentes em um país de dimensões

continentais como o Brasil (Silva & Santos, 2018). Nesse mesmo sentido, Laval (2019) empreende críticas sobre a criação de bases curriculares, pois entende que elas se caracterizam apenas pela prescrição de tarefas, de noções e conceitos precisamente determinados, e demarcam um tempo de ensino para cada sequência, transformando o ensino em uma ciência aplicada.

Concordamos com os questionamentos dos autores e com a crítica ao caráter prescritivo da BNCC, pautado em competências e habilidades. Garantir o acesso, permanência e educação de qualidade para todos não precisa, necessariamente, ser sinônimo de elencar competências e habilidades a serem adquiridas e nem simpatizar com a lógica privada. Nada tem a ver, também, com medir a qualidade da educação através de avaliações e metas. Por isso a importância de questionar as bases e interesses por trás desses mecanismos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo concentra as questões referentes ao caminho metodológico percorrido na pesquisa. Aqui irei relatar sobre como se deu a pesquisa, a entrada na escola, as estratégias metodológicas utilizadas, aspectos éticos e, por fim, como foi feita a análise dos dados.

Retomo, inicialmente, o objetivo principal do estudo, ou seja, investigar aspectos políticos relacionados às vivências, compreensões e práticas de professores do ensino fundamental, considerando o contexto da racionalidade neoliberal.

Como apontado por Andrada (2010), a escolha de como iremos abordar um fenômeno social é determinante na experiência que teremos no contato com ele. Partindo desta consideração, esta dissertação se configurou como uma pesquisa qualitativa que utilizou o estudo de caso como estratégia de investigação, dado que foi realizada dentro de um campo específico: uma escola. Além disso, a etapa escolar que focalizamos na pesquisa foi o ensino fundamental II. Essa escolha se deu por este ser um momento de transição das fases mais básicas, como a educação infantil e o Ensino Fundamental I, para o Ensino Médio. Escolhemos apostar na investigação deste “meio do caminho” da formação escolar por acreditarmos que já nessa etapa podemos notar a influência neoliberal de forma evidente.

Embora tenha sido feita no âmbito de uma escola municipal específica, a pesquisa pode ajudar a refletir sobre o fenômeno da influência da racionalidade neoliberal nas compreensões, vivências e no cotidiano dos professores. Nos dizeres de Stake (2000), estudos de caso são valiosos para auxiliarem na compreensão do fenômeno focalizado, para refinarem a teoria e para situarem a complexidade da realidade, de forma a indicarem novos elementos para investigação.

Inicialmente, um ponto de partida da pesquisa era a inspiração etnográfica, buscamos leituras da etnografia para inspirar o contato com o campo e com os sujeitos. Entretanto, durante o processo, percebemos que o trabalho realizado se configurou mais precisamente

como observação participante, definida por Flick (2009) como estratégia de campo que combina diferentes técnicas, com um interesse particular em compreender as interação da maneira que se dão dentro do próprio campo, na vida cotidiana dos sujeitos.

Ainda que o estudo não tenha se configurado como uma pesquisa etnográfica, algumas ideias nos ajudaram no percurso e permanecem válidas. Neste estudo de caso, uma das ideias da etnografia que ajudou a guiar o que fizemos foi a importância dada ao trabalho de campo, por meio do qual o pesquisador pode se conectar com os significados imediatos e locais do ponto de vista dos próprios atores sociais. Pode acessar, por exemplo, o que se passa em um cenário específico, quais pessoas estão presentes e circulam ali, como elas se relacionam entre si e como este cenário se vincula a um campo mais amplo (Sato & Souza, 2001).

Como apontam Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de campo é utilizado em grande parte das pesquisas qualitativas como meio para a construção de dados², e envolve o encontro com sujeitos em seus próprios territórios, no local onde naturalmente realizam suas atividades costumeiras, e ali, o pesquisador se coloca a passar um longo tempo junto deles. Nas palavras dos autores, o trabalho de campo:

refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito da forma acima descrita – não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113).

4.1. Situando a escola e a entrada em campo

Tendo tais premissas teórico-metodológicas como eixo norteador dos rumos desta pesquisa, parti, então, para a prática. O local de estudo escolhido foi uma escola situada em uma cidade no interior de Minas Gerais. Esta escola foi inicialmente considerada como

² Em relação ao termo “dados”, este será usado aqui por se tratar de um termo de uso corrente na literatura científica, mas vale mencionar que entendemos que os “dados” são informações que vão se construindo no campo, não algo dado que o pesquisador encontra pronto.

possível local de pesquisa por ser de fácil acesso, tanto fisicamente, pois está localizada em uma região não periférica da cidade, quanto pelo fato de conhecer uma das professoras, o que facilitou o contato direto com a direção.

Quanto a ter uma escola como local de estudo, Elsie Rockwell (2009), defende que a pesquisa na educação permite construir um olhar profundo e reflexivo a respeito das complexas interações vividas nas escolas. Segundo a autora, a pesquisa educacional pode:

contribuir com descrições de processos que se dão dentro ou fora das instituições educativas; pode integrar à educação os conhecimentos locais dos diversos atores que intervêm no processo educativo e, sobretudo, pode abrir o olhar para compreender os processos dentro de suas matrizes socioculturais e considerar as relações de poder e desigualdade que também incidem neles (Rockwell, 2009, p. 26-27, tradução nossa).

Charlot (1992, citado por Sato & Souza, 2001) aborda a temática da pesquisa etnográfica na educação e a considera uma maneira de evidenciar “a situação por trás do sistema, a interação por detrás da estrutura” (p. 32). Ainda que não tenha sido realizada uma pesquisa etnográfica especificamente, tais entendimentos também nos ajudam a descrever sobre o que buscávamos ao adentrar o campo da escola para realizar uma investigação.

Uma vez definida a escola, primeiramente conversei com a professora, conhecida por mim, para saber brevemente sobre a escola e a direção, ao que obtive uma resposta positiva, de que a escola era aberta a receber pesquisadores e estagiários. A professora se prontificou a conversar com a diretora para entender quais os procedimentos necessários para que uma pesquisa fosse realizada lá, e descobriu que era preciso obter a aprovação da prefeitura, mais especificamente, seria necessário enviar o projeto para um órgão da secretaria de educação municipal, responsável pelos projetos educacionais na cidade.

Segui o procedimento recomendado pela diretora e a aprovação chegou com uma ligação, mais rápida do que o esperado. Com o projeto aprovado pela prefeitura, marquei um horário com a diretora, que foi receptiva e confirmou que a pesquisa poderia ocorrer na escola,

bastava esperar pela aprovação final do comitê de ética, que se deu um mês depois; logo dei início ao trabalho de campo.

Os primeiros dias de entrada no campo foram momentos de muita estranheza, desconforto e dúvidas sobre como proceder, o que observar, o que podia ou não ser feito e o que registrar. A escola, grande em sua estrutura e na quantidade de alunos, me deixou intimidada logo de início. Onde eu deveria ficar em meio a tanto espaço e tanta gente?

Logo no primeiro dia, a diretora me levou para fazer um *tour* pela escola, me apresentou os lugares, as salas e algumas pessoas que encontramos no caminho, me deu liberdade para circular pelos locais que eu preferisse enquanto estivesse na escola. Entretanto, ao longo das visitas percebi que usufruir da liberdade concedida não seria tão simples, uma vez que muitas coisas já se encontravam estabelecidas ali, inclusive a circulação corriqueira na escola.

Fui encontrando respostas para a dúvida de onde deveria ficar quando comecei a perceber a movimentação de cada ambiente. No pátio, onde ocorria o recreio, sempre tinha um aluno ou professor de passagem, indo de um lugar para outro, mas nunca havia pessoas que de fato estivessem ali, a não ser durante o recreio, quando o lugar se enchia de pessoas e de barulho. Ficar no pátio enquanto ele estava vazio me fazia sentir estranha e deslocada, chamando muita atenção para o meu “não lugar”.

Outro local que me foi apresentado pela diretora, a sala das supervisoras, me pareceu inacessível logo de cara por ser um espaço onde ocorriam reuniões com pais, com alunos, onde eram tratados assuntos pessoais referentes a alguns estudantes, além de ser um local fechado e apertado, com mesas em cada canto, uma para cada supervisora. Nunca tive coragem de ficar por ali, por sentir que estaria atrapalhando e entrando demais onde não deveria.

No limite do meu desconforto, encontrei alguns lugares que conseguia ocupar sem me sentir inteiramente deslocada. Um deles foi a recepção, logo na entrada da escola, espaço

aberto e que conecta vários ambientes. Ali há um balcão onde fica a recepcionista, cuidando do telefone, de orientar quem chega e de abrir e fechar o portão eletrônico. A recepção é um lugar onde a movimentação de rostos “desconhecidos” é normal, sempre com pessoas de fora chegando e saindo, como pais, prestadores de serviços que têm algum compromisso na escola, entre outros. Ninguém parece achar estranho ver alguém desconhecido parado por ali, apenas cumprimentam e seguem seu caminho. Por conta disso, foi um lugar em que fiquei durante algumas visitas, por vezes sentada na cadeira de frente o balcão acompanhando a movimentação, ou encostada no balcão conversando com a recepcionista e com quem mais estivesse ali com ela.

Entretanto, o local onde passei mais tempo foi a sala dos professores, um lugar ainda mais movimentado do que a recepção, já que professores estão constantemente entrando e saindo durante as trocas de turma ao final de cada horário. Na sala estão três mesas retangulares bem grandes; Além de ser um espaço de transição entre os que chegam e os que saem, os professores ficam ali durante o horário em que não estão dando aula, portanto, a sala quase sempre conta com alguns professores, às vezes vários estão reunidos no mesmo horário, em outros momentos apenas um ou dois.

Após alguns dias percebi que nem todos os professores se conhecem, principalmente aqueles de disciplina com pouca carga horária de aulas, como ensino religioso, ou professores de turmas diferentes. Assim, muitos professores ficam na sala ao mesmo tempo e não é estranho que tenha ali outro professor desconhecido. Por isso, fui sentindo que meu “não lugar” cabia bem ali, onde rostos que parecem estranhos não chamam tanta atenção.

Ocupei, então, principalmente esses dois lugares, a recepção e a sala dos professores, em especial esta última. Na sala dos professores eu ficava sentada em uma das mesas, tentando acompanhar o que quer que estivesse acontecendo. Em vários dias, algum funcionário que já estava sentado ou que vinha se sentar próximo a mim na mesa me perguntava se eu era

professora ou estagiária, ao que eu contava, brevemente, que era uma pesquisadora e que estava ali para conhecer a rotina e o funcionamento da escola. Essa resposta gerava diferentes reações, desde outros professores mestrandos que se empolgavam com a pesquisa e me contavam sobre seus próprios trajetos acadêmicos, até professores que pareciam desconfiados pela minha formação em Psicologia, como se eu estivesse ali “analisando” seus comportamentos.

No início, eu acompanhava a movimentação e tentava fazer algo que não destoasse do que as pessoas ao redor estivessem fazendo, olhar algum livro, mexer em cadernos e papeis, conversar com os colegas na mesa. No caso específico das conversas, eu ficava atenta àquelas que se davam na mesa em que eu estivesse e, de forma natural, as pessoas que estavam conversando começavam a me incluir na conversa ao olhar para mim enquanto falavam algo, esperando um movimento de concordância com aquilo que diziam ou até mesmo me chamando para participar ativamente, me perguntando alguma coisa.

Essa delicadeza da entrada em campo é abordada por Bogdan e Biklen (1994), que citam os primeiros dias de observação como sendo mais formais, quando o investigador ainda não sabe bem como participar e fica mais de fora, aguardando ser percebido e aceito. Os autores orientam que nesse momento o pesquisador deve manter-se relativamente passivo, demonstrando interesse nas situações e no que está conhecendo. Ao longo dos dias em que vai passando mais tempo junto dos sujeitos, a relação se desenvolve e vai ganhando novos formatos, o investigador participa e a interação perde um pouco da formalidade.

Entretanto, mesmo ganhando novos contornos, a relação segue sendo entre sujeitos que participam daquele ambiente de forma orgânica e um sujeito de fora (Bogdan & Biklen, 1994). Ainda que, depois de algum tempo de trabalho de campo, eu sentisse que muitas pessoas já me reconheciam e estavam familiarizadas com a minha presença, o sentimento de estranheza não sumiu completamente.

4.2. Procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas

A primeira visita à escola ocorreu em outubro de 2019 e a última, no final de fevereiro de 2020, logo antes das aulas serem interrompidas devido à pandemia causada pela COVID-19. Sendo assim, tive cerca de três meses de trabalho de campo, considerando que o mês de janeiro foi de férias escolares, e foram realizadas 22 visitas ao todo, de duas a três, por semana. Mesmo com a interrupção das aulas, o período de três meses já havia sido previamente estipulado por nós para a realização do trabalho de campo, tendo em vista do prazo disponível para a conclusão do mestrado, que também demanda tempo para disciplinas, leituras, escrita e atividades derivadas. Cada visita à escola durou entre uma hora e meia e duas horas, após esse período eu geralmente sentia minha cabeça cansada. O critério para ir embora era perceber que eu já não estava conseguindo absorver mais informações para poder relatar depois, em consonância com o que propõe Bogdan e Biklen (1994).

Durante o trabalho de campo, combinei algumas técnicas na tentativa de abranger diferentes aspectos do processo escolar, o que está de acordo com Rockwell (2009), para quem o pesquisador pode se utilizar de variados recursos técnicos ou ferramentas para a construção e análise de dados. Os recursos podem variar de acordo com as questões estudadas e a abordagem de cada pesquisador. Dessa forma, os recursos selecionados foram a observação participante de atividades e do cotidiano escolar, a escrita de um diário de campo, e ainda, entrevistas individuais com professores. Cada um destes recursos será brevemente abordado ao longo deste capítulo. Além disso, outro recurso utilizado foi uma pesquisa bibliográfica, cujos principais resultados foram apresentados no segundo capítulo dessa dissertação.

Em relação à observação participante, Sato e Souza (2001), referem que ela dá a oportunidade ao pesquisador de conhecer o contexto material em que se dão as interações,

neste caso, a escola. Por meio da observação é possível visualizar os acontecimentos e as expressões de maneira contextualizada, no momento e no local em que ocorrem. De acordo com Souza (2010), as opções metodológicas que incluem essa aproximação com a escola permitem analisar o “miúdo dessa instituição educacional, ou seja, a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações.” (p. 136).

Todas as reflexões e aspectos percebidos durante as observações foram registrados no diário de campo que, para Magnani (1997) cumpre um papel catártico, mas é também um instrumento de pesquisa, uma vez que os registros contam sobre as particularidades do contexto estudado, permitindo captar informações que não podem ser acessadas por outros meios, como documentos e entrevistas. Portanto, é um instrumento que amplia informações e ajuda na construção de dados. Para Rockwell (2009), os registros são a base do trabalho de campo. Juntos, o diário e a vivência prática em campo possibilitam que sejam retomadas as situações e seus significados.

Em conjunto com as observações foram realizadas conversas com os professores, entrevistas livres que surgiam mais espontaneamente durante minha interação com eles. Com os desdobramentos do trabalho de campo, percebemos que ainda havia lacunas acerca do fenômeno investigado, portanto, escolhemos realizar entrevistas semidirigidas com os professores. Minayo (2010) considera que as entrevistas são uma técnica privilegiada de comunicação, ou ainda, conversas com finalidade. Segundo Flick (2009), a observação fornece informações sobre as práticas, enquanto a entrevista dá ao pesquisador acesso ao relato sobre as práticas, ou ainda, as concepções dos atores sociais a respeito das práticas cotidianas.

As entrevistas não estavam previstas inicialmente, tendo sido uma escolha posterior, a qual consideramos necessária para aprofundar as informações obtidas anteriormente, além de

ser um meio de acessar de maneira mais próxima as compreensões dos sujeitos sobre o fenômeno investigado. Concordamos com Oliveira (1996) que aborda o “ouvir” que acompanha as entrevistas como um ouvir especial, que leva à compreensão dos significados e sentidos dados àquilo que percebemos com a observação. É essa compreensão que buscamos ao utilizar as entrevistas como ferramenta.

Foram realizadas entrevistas com cinco professores que atuam diretamente com o ensino fundamental II. Tendo em vista que a entrevista é apenas uma das diferentes técnicas utilizadas para a construção de dados, aliando as pontuações feitas por Bauer e Gaskell (2002), entendemos que um número grande de entrevistas não é garantia de mais informações ou de compreensão mais detalhada dos fenômenos. As informações das entrevistas foram analisadas em conjunto com os dados das demais fontes, fornecendo rico material que caracteriza a seção seguinte dessa dissertação.

As entrevistas tiveram amostragem intencional, técnica onde a escolha dos sujeitos entrevistados se dá com base na experiência e conhecimento do próprio pesquisador sobre o campo, além de considerar os propósitos do estudo (Pires, 2008). As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021 e, tendo em vista o contexto da pandemia causada pela COVID-19, a interrupção das atividades escolares e as recomendações de cuidados preventivos, ocorreram de forma remota. Sendo assim, entrei em contato por mensagem e convidei dois professores com os quais eu já havia conversado brevemente durante o trabalho de campo. A partir de então, segui indicações dos professores sobre outros possíveis participantes, o que corresponde à amostragem bola de neve.

As conversas ocorreram por meio de videoconferência, e antes de iniciar as entrevistas informei sobre os fins da pesquisa e perguntei a cada um dos professores se aceitariam participar daquela conversa, perguntei também se me permitiam gravar o áudio da entrevista. Após tais orientações e a autorização verbal de cada professor, as entrevistas foram realizadas

de forma semidirigida, não seguindo nenhum roteiro fechado, mas tendo alguns tópicos importantes de serem abordados na conversa (APÊNDICE A), como seu papel na escola, a influência das questões políticas e econômicas na educação, entre outros. Nesse formato, o pesquisador se utiliza de algumas questões ou tópicos para orientar a conversa, ao mesmo tempo em que dá liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema da forma que fizer sentido para ele (Minayo, 2010).

Os temas foram sendo reelaborados a cada entrevista, de forma que o roteiro foi se redesenhando no processo de sua realização. Em média, a duração das entrevistas foi de 50 minutos. Os áudios gravados foram transcritos por mim e o conteúdo será apagado após o período de guarda recomendado pelo CEP.

4.3. Cuidados éticos

Conforme mencionado anteriormente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, pelo órgão responsável da Secretaria de Educação e, ainda, que obtivemos a autorização da direção da escola para iniciar e continuar com o trabalho de campo. Além disso, as mudanças metodológicas realizadas para adaptar a pesquisa ao contexto da pandemia foram informadas em emenda ao CEP e aprovadas, como foi o caso das entrevistas remotas. Ainda, todos os sujeitos entrevistados foram orientados sobre os objetivos, as etapas envolvidas no processo e também sobre seus direitos, inclusive o de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento; o aceite para participar e a autorização para que a entrevista fosse gravada foram realizados de forma verbal antes do início das entrevistas, o que é permitido. O anonimato dos participantes e da escola foi garantido, visto que seus nomes não foram publicados. Estes são deveres éticos do pesquisador que devem ser respeitados na condução de uma pesquisa.

Entretanto, inspirada pelas discussões propostas por Pereira (2015), chamo atenção aqui para os cuidados éticos que vão além dos procedimentos padrões e da mera submissão do

trabalho na plataforma para análise ética. Refiro-me ao que Schwandt (2006) coloca como compromisso do pesquisador com a sociedade em si, uma postura que envolve a responsabilidade moral e política para com a sociedade, com os sujeitos e com o próprio objeto de estudo, tal qual discutido em Pereira (2015). Este compromisso não é passível de avaliação quando enviamos o projeto para análise do CEP.

De acordo com o autor, esta “relação ética está fundamentada na noção do estar ao lado do outro” (Schwandt, 2006, p. 209). Trata-se de um cuidado ligado ao que Schwandt (2006) nomeia como ética da proximidade, referente à diversos aspectos da relação do pesquisador com as pessoas que participam do estudo. Ela está ligada, por exemplo, à confiança estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos. Essa confiança vai se construindo na forma cuidadosa com que o pesquisador conduz os procedimentos e suas ações junto às pessoas, no espaço seguro e confidencial que é combinado com os participantes e garantido a eles. Esse cuidado se torna ainda mais importante por se tratar de uma pesquisa com trabalho de campo, onde estive e conversei com diversas pessoas de modo informal, sobre assuntos cotidianos, sobre seus trabalhos e sobre o que se passava ali, sem roteiros ou enquadramentos como geralmente acontece nas entrevistas mais formalizadas.

A ética da proximidade está ligada também ao cuidado de estar com os sujeitos como pessoas, não como objetos que serão analisados na pesquisa (Pereira, 2015). A esse respeito, busquei esclarecer sempre essa relação quando fui questionada por algum professor sobre minha presença, alguns deles perguntando diretamente se eu os estaria analisando. Procurei deixar claro, para mim e para eles, que eu não estava ali para analisar suas condutas ou suas falas individualmente, meu olhar estava voltado para como as questões políticas mais amplas incidiam ali na realidade escolar.

Esse cuidado ético se faz presente, ainda, na reciprocidade de oferecer uma devolutiva para aqueles que participaram da pesquisa, ou seja, devolver, de alguma maneira, um retorno

que seja contributivo. Nesse sentido, serão realizadas duas ações de devolutiva desta pesquisa. A primeira será um retorno individual a cada um dos cinco professores entrevistados, por meio de carta reflexivas que irei escrever, pontuando, para cada um, aspectos da entrevista e fazendo provocações pertinentes, de acordo com toda a discussão realizada nesta dissertação. Outra ação será o contato com a direção da escola, a fim de relatar sobre os achados e reflexões, e pensarmos juntos sobre alguma proposta que possibilite um momento coletivo entre nós, pesquisadoras, e os professores. Essas ações serão efetivadas ao longo dos meses finais de 2021.

4.4. Análise dos dados

A análise do conjunto de informações obtidas se deu por meio de um processo artesanal de construção de sentidos a partir das informações construídas durante o trabalho de campo. Não foram utilizados modelos prontos para orientar a análise, visto que não sabíamos, previamente, onde os dados levariam e qual seria o melhor procedimento para abarcar todas as dimensões apresentadas. Portanto, o processo de análise de dados foi se constituindo ao longo do caminho. Para relatar um pouco sobre esse processo, a primeira parte correspondeu à transcrição das entrevistas, tarefa que por si só já me colocou em contato próximo com as falas dos professores, e viabilizou a escuta das conversas de um outro lugar, visto que, até então, meu contato com as questões abordadas havia sido apenas durante a realização das entrevistas. Portanto, esse foi o primeiro momento de contato com as informações.

Em um segundo momento, realizei leituras flutuantes tanto das transcrições quanto do diário de campo, a fim de me apropriar de maneira geral dos conteúdos presentes ali. Nessas primeiras leituras já me coloquei com um olhar mais atento, mas ainda sem o compromisso de organizar o material em categorias específicas. Durante as leituras fui marcando e anotando alguns aspectos principais que saltavam aos olhos ou que se repetiam com frequência.

Após as leituras flutuantes realizei leituras minuciosas, quase que um “pente fino” no material. Durante essa leitura, fui nomeando temas discutidos em cada entrevista, já buscando relação com temas de outras entrevistas ou, ainda, com aspectos do diário de campo. Tratou-se de uma tentativa inicial de organizar os dados e compreender, como um todo, quais elementos foram abordados pelos professores e quais elementos foram registrados no diário de campo.

Parti então para a categorização inicial das informações, onde utilizei o realce de cor para selecionar e organizar os temas, marcando os diferentes assuntos com diferentes cores. A partir disso, obtive ao final conjuntos de temas que pareciam abordar os mesmos tópicos, e uma divisão prévia das categorias para análise. Finalmente, a partir dessa categorização prévia, pude construir núcleos de sentido que foram emergindo ao longo desse processo, realocando informações para onde elas pareciam se encaixar melhor e criando categorias principais.

Comprendemos que esse processo de análise ocorre como a construção de um mosaico, um trabalho artesanal, um quadro que não podemos prever inicialmente, mas que se faz no percurso a partir da organização e junção de variados elementos e que permite, ao final, a compreensão sobre o “todo” da pesquisa, como discute Geertz (2013).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é destinado a apresentar os resultados da pesquisa e, de forma simultânea, tecer discussões pertinentes. Como relatado no capítulo anterior, as informações das entrevistas e do diário de campo foram organizadas em núcleos de sentido e categorizadas considerando os principais elementos apontados.

As análises empreendidas sobre o material possibilitaram a identificação de quatro categorias principais sendo 1) as concepções de educação apresentadas pelos professores, 2) aspectos políticos, tais como políticas públicas educacionais, influência da política nas questões da educação e manifestações políticas dos professores, 3) vivências de sobrecarga e adoecimento relacionadas à organização do trabalho, e 4) táticas de enfrentamento utilizadas para dar conta das problemáticas apresentadas nas categorias anteriores.

As categorias de análise serão apresentadas a seguir, cada uma correspondendo a uma seção específica do capítulo.

5.1 Concepções de Educação: “nosso papel é ir na contramão”

Esta categoria inicial diz respeito ao tema colocado como disparador das entrevistas: o papel da educação. Esta foi a primeira questão feita para os professores entrevistados e, ao longo das respostas, eles discorreram acerca de suas concepções sobre a educação. Sendo assim, nesta categoria discutiremos as diferentes compreensões dos professores a esse respeito e os efeitos em seu trabalho com os alunos. Apresentarei a seguir alguns trechos que ajudam a ilustrar a compreensão dos professores:

“Entendo como função formadora da sociedade, a fim de buscar desenvolver criticidade e autonomia, com relação ao meio social, pessoal e a busca de conhecimento pra vida prática, pra favorecer o mundo do trabalho, pra favorecer

consciência, formação de opinião. O fato de o aluno estar buscando essa criticidade, ele está também, em paralelo, se qualificando né, por causa das exigências do mercado de trabalho que exigem escolaridade, conhecimento. Então pra mim a função principal não é formação do trabalho, é a formação da consciência crítica diante da realidade que a gente vive. A questão do trabalho vem como consequência.”

Irene³

“A educação é que norteia todo o processo educacional e de formação de um ser humano, de um cidadão, é através da educação que a gente consegue melhorar enquanto pessoa, e nós enquanto educadores a gente tem essa atribuição também, de facilitar a aprendizagem do aluno e dentro dessa vertente trabalhar a cidadania. Porque ser professor não é só passar conteúdo, é você trabalhar com a necessidade do aluno como um todo, então acho que a gente trabalha em prol da humanidade, até da humanização, da sensibilidade do outro.” Vera

“No caso da geografia em si, seria o entendimento básico, mínimo, que a pessoa tem que ter sobre a ciência geográfica, sobre o cotidiano, sobre a sua própria vida, a geografia ela abarca isso tudo, meio ambiente, a sociedade, etc. Formação, formação da pessoa, não técnica né, não vou trazer a técnica da universidade e tentar adaptar pra eles, não é isso.” Júlio

“Eu trabalho na formação de seres humanos, isso envolve inúmeros aspectos, então eu como professor, penso que meu primeiro objetivo é tentar trabalhar a princípio da melhor maneira possível a matemática, mas hoje eu vejo que meu principal objetivo é formar seres humanos, e formar eles através da matemática. É lógico que a escola tem esse propósito sim, de ter um caráter de conhecimento científico, que é papel da escola sim trabalhar a questão da constituição, da formação do conhecimento

³ Para preservar o anonimato, os nomes utilizados são fictícios: Irene – ensino religioso; Vera – história; Júlio – geografia; Eduardo – matemática; Elena – história.

científico. Entretanto, eu não posso deixar de lado a formação do ser humano que tá ali, que tem todas suas expectativas, todas as suas preocupações, toda uma questão cultural.” Eduardo

“Eu acho que nosso trabalho educador é não só conteúdo, mas também entender que cada pessoa ela é diferente e que a gente precisa ajudar essa pessoa a se formar, a se formar para a questão do ensino escolar, principalmente, mas não deixa de lado a questão também de outros ensinamentos, com relação à questão de ética, de cidadania, de direitos humanos, isso não está fora de questão, é tudo junto, então é muito amplo.” Elena

A princípio, é possível perceber que, de forma geral, todos os professores apontaram para o caráter amplo de funções da educação, como algo que ultrapassa a especificidade da aprendizagem de conteúdos referentes a cada disciplina. Foram apontados aspectos como formação humana, formação da sociedade, formação para cidadania, ética, autonomia, criticidade, além de questões mais práticas, como formação para o trabalho.

Nesse sentido, a compreensão dos professores é que o aprendizado escolar também passa, ou passa principalmente, por constituir cidadãos éticos, autônomos, com consciência crítica, e que isso envolve a formação para a sociedade, não apenas a formação de cada aluno individualmente. Esse caráter da educação enquanto formação humana e constituição de sujeitos se assemelha ao que é discutido nas propostas freireanas. Para o educador

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (Freire, 1979, p. 21).

Freire refere ainda que o ensinar não se encerra em abordar os objetos ou conteúdos de forma superficial, não tem a ver somente com transferir conhecimento. Para o autor, educar envolve a “produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 1996, p.

14), nesse sentido, a prática educacional deve incentivar nos alunos sua criticidade, curiosidade e reforçar seu papel ativo na transformação da sociedade.

Antes de prosseguir com a apresentação dos achados, consideramos importante e necessário esboçar uma definição conceitual do que chamamos de criticidade ou, ainda, conscientização, como debatido por Freire (1979), a fim de ajudar a compor a discussão dessa categoria de análise. A conscientização para Freire (1979) ultrapassa a simples apreensão espontânea da realidade. Ela envolve, por sua vez, tomar posse da realidade de forma crítica, de maneira que seja possível conhecer os mitos que ajudam a sustentar a estrutura dominante. Trata-se, portanto, de apreender a realidade criticamente, mas vai além, pois diz respeito ainda a assumir uma posição de sujeito ativo para a transformação.

Nesse sentido, a consciência crítica é também ação, é denunciar a estrutura de opressão e domesticação dos homens, ao mesmo passo em que é anunciar outras estruturas possíveis, comprometidas com a humanização dos sujeitos e com a transformação das relações de desigualdade. Nas palavras de Freire (1979),

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (p. 15).

Uma vez definida a base que orienta nosso entendimento de “consciência crítica”, percebemos que, inicialmente, as falas dos professores acerca de sua concepção de educação parecem apresentar um discurso crítico. Entretanto, nota-se que nem sempre esse discurso sobre seu papel ampliado como educadores se materializa nas práticas, não houve exemplos ou evidências concretas de ações no cotidiano. A fala a seguir representa a tentativa do professor Eduardo de trabalhar os conteúdos de forma mais ampla:

“Hoje eu tento bastante trabalhar a formação do ser humano através da matemática. E isso envolve inúmeros aspectos, de você entender porquê, aluno gosta muito de perguntar porquê tem que aprender isso, porque surgiu da necessidade do homem de

resolver algo, de resolver um problema, então isso cada vez fica mais claro na minha mente e eu tenho tentado usar na minha prática.” Eduardo

Em sua fala o professor refere que busca dar sentido, junto aos alunos, aos conteúdos que estão trabalhando, com uma tentativa de aproximar a matemática da realidade dos estudantes ao abordar os “porquês”, os problemas da sociedade que levaram ao desenvolvimento de determinadas teorias e explicações. Entretanto, Eduardo não apresentou exemplos práticos de como faz isso em suas aulas, o que nos faz pensar que a concepção crítica expressada permanece no discurso ou na intenção, sugerindo que não há uma proposta implementada *a priori* e que se materialize nas suas práticas pedagógicas.

Já nas falas de Irene e Vera citadas a seguir, as professoras mencionam sobre como acreditam ser possível estimular a criticidade em seu papel como educadoras:

“Nas minhas aulas eu sempre procuro ter esse foco de despertar essa consciência crítica, a consciência do que traria realização para cada aluno, um sonho que ele tem. Minha aula é justamente isso, pra ele ter essa força de perseverar naquilo que eles querem, acreditar na capacidade deles e pra alcançarem o que eles desejam. Não ser meros reprodutores do que o mundo quer né, que é só gente que não pensa. Ensino eles a ter essa consciência, de que não é fácil ir lá e realizar, tem que ter perseverança, essa questão da determinação mesmo, de enfrentar os obstáculos porque senão eles ficam a mercê do mercado de trabalho, da vida do jeito que tá. Por isso a importância da criticidade, se não tiver a visão e não tiver criticidade, não sai do lugar, fica reproduzindo o ciclo vicioso do mercado de trabalho. A ideologia capitalista.” Irene

“Quando eu quero passar filme, até o filme eu sei o que eu quero despertar com o aluno, na minha reflexão eu já levo isso. Passei ‘Em busca da felicidade’, o homem que enfrentou muita dificuldade pra conseguir o que queria, então uso o filme pra

falar que quando tem um objetivo não quer dizer que vai ser fácil, mas perseverando a gente chega lá.” Irene

“Eu gosto muito de trabalhar empreendedorismo. Lá no [bairro no qual a professora trabalhava], por exemplo, o aluno através de uma aula minha ele começou inclusive a se engajar no mercado de trabalho, conseguiu, por exemplo, transformar a família dele. Acho que eles estavam mais receptivos, mais abertos a buscar na escola uma forma de melhoria na vida deles.” Vera

Nos relatos de Irene a professora cita o papel da educação em “favorecer o mundo do trabalho” e a qualificação para as “exigências do mercado de trabalho”. De forma semelhante, Vera refere que propõe projetos de empreendedorismo para seus alunos a fim de estimular o engajamento no mercado de trabalho e relata, de maneira orgulhosa, sobre um aluno que conseguiu “transformar a família” por meio da inserção profissional. As professoras parecem mencionar a formação para o trabalho como algo que faz parte da formação que produz consciência crítica e autonomia.

É necessário questionar aqui, o que envolve e quais as implicações de “favorecer o mundo do trabalho” no contexto do neoliberalismo. Além disso, devemos nos perguntar o que significa, atualmente, ser um sujeito “preparado” para as exigências do mercado. Retomo, então, a necessidade de situar as implicações da aproximação do processo educacional com as demandas do trabalho na sociedade neoliberal. Laval (2019) afirma que a aproximação trabalho e escola se dá em todos os níveis escolares, não apenas nos anos finais ou no ensino técnico e profissionalizante. Ao falar em profissionalização, o autor refere-se à proposta de desenvolver aptidões e preparar o sujeito para as condições do trabalho. Para ele, a ideologia da profissionalização “transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho” (p. 87).

O autor discute amplamente a esse respeito e refere que essa aproximação traz uma mudança na representação da função da escola (Laval, 2019), o que é perceptível ao analisarmos que a descrição sobre o que é função escolar passa a incluir, para alguns professores, o estímulo ou o preparo para o trabalho. Vale lembrar que essa descrição é feita junto de outros elementos, como, por exemplo, a formação humana e da sociedade. Ao colocar a formação para o trabalho junto da formação para a sociedade, como se caminhassem no mesmo sentido ou fossem a mesma coisa, percebemos a expressão da contradição no discurso das professoras, entre a formação para criticidade e para a adaptação/reprodução das estruturas dominantes.

A contradição fica evidente nas falas em que a professora Irene parece, inicialmente, questionar a ideologia capitalista e incentivar a criticidade, e em seguida relata usar como exemplo para os alunos um filme que escancara a ideia do “*self-made man*”, aquele que não desiste nunca e faz todos os esforços em busca da superação pelo próprio mérito.

O que é apontado como “criticidade” não é de fato a conscientização proposta por Freire, visto que nesse sentido a consciência crítica implica a transformação da realidade, e o que aparece no relato das professoras como “preparo para o mercado de trabalho” vai em direção à mera reprodução.

Estar preparado para as exigências do mercado no momento atual é conseguir se adaptar a um ambiente cada vez mais precarizado e que demanda que as pessoas tenham flexibilidade, competitividade e produtividade constantes (Branco, et al., 2019; Dardot & Laval, 2016). Essa adaptação, que leva à reprodução da ordem vigente, está de acordo com a ideia de competências e habilidades proposta na BNCC, como discutido no terceiro capítulo da dissertação. Em direção contrária, a educação que procura fomentar a tomada de consciência e ação de forma crítica, não deveria colocar o sujeito em condições de submissão, domesticação

ou adaptação, não deveria promover o ajuste do indivíduo ao meio e o mercado de trabalho, mas desenvolver uma educação libertadora e autêntica (Freire, 1979).

Patto discute os dilemas entre emancipação e adaptação e sugere que

Não se trata, evidentemente, de negar a necessidade de adaptação: “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people”, prática que tem como consequência a imposição da situação existente no que ela tem de pior (Patto, 2000b, p. 180).

A colocação de Patto propõe um aspecto duplo ao estimular a criticidade e preparar para o mundo, o que muito se difere de preparar para o mercado de trabalho. Ao olhar para os relatos das professoras, conseguimos perceber a manifestação de concepções diferentes dentro da mesma fala, que parece ser dita como se tratasse de uma ideia única. Há uma importante contradição ao buscar não reproduzir o “ciclo vicioso do mercado de trabalho” e ao mesmo tempo qualificar os alunos para esse mercado, especialmente ao entendermos que estar qualificado envolve a reprodução e sujeição supracitadas. Nesse sentido, o discurso de transformação, ainda que denote um desejo das professoras, não condiz com as práticas mencionadas.

Além disso, parece haver uma contradição entre o entendimento do que é a tomada de consciência crítica e a prática de como mobilizar isso nos educandos. Irene, embora se refira à “ideologia capitalista”, aponta uma ideia de criticidade atrelada à busca por realização, perseverança, sonhos e determinação frente aos obstáculos, no sentido de conseguir superar o lugar destinado “a mercê do mercado de trabalho” como esse está configurado na atualidade, ou seja, excluindo segmentos como o que esses alunos pertencem. Assim, a ideia é que esses perseverem em busca de conseguir uma posição melhor. Nesse sentido, a prática da consciência crítica não diz respeito à ruptura com problemáticas vigentes e com a transformação da realidade, mas envolve apenas um deslocamento ou uma ascensão de

posição, para que o aluno e a família consigam, individualmente, sair de uma condição prévia para outra melhor.

De certa forma, essa visão está atrelada à ideologia meritocrática, lógica enraizada na organização social capitalista e que tem papel importante ao contribuir com a perpetuação e manutenção das desigualdades sociais. Esse discurso naturaliza a desigualdade enquanto deixa de lado condições concretas, estruturais e políticas na compreensão das diferentes realidades vivenciadas e os diversos atravessamentos de classe, raça, gênero, entre outros (Patto, 2000a).

Além dos elementos identificados nas entrevistas, essa lógica também foi notada durante alguns momentos no trabalho de campo na escola como, por exemplo, durante uma reunião com todos os profissionais da escola no início do ano letivo, como ilustra o seguinte trecho do diário de campo:

Ao final da conversa sobre disciplina, uma professora dá a sugestão de premiar os melhores alunos do semestre com algum tipo de medalha, pódio, certificado. Vários outros professores concordam e fazem coro com essa ideia, sugerindo eventos para chamar os alunos premiados na frente, tirar fotos etc. Outros tantos levantam a mão para falar que por conta própria já fazem ações nesse sentido, uma comenta que presenteia com Nutella alunos que se destacaram, outra leva caixa de bombom para o melhor aluno. Todos parecem concordar com essa ideia e a diretora pede para a vice anotar como um projeto a ser desenvolvido para esse ano. (V. A. D. Parreira, diário de campo, 14 de fevereiro de 2020).

É com base nesse discurso que surge a ideia de que aquele mais esforçado poderá alcançar o que deseja, ou seja, o sucesso e as conquistas na vida dependem do esforço, do mérito, da capacidade e da autoconfiança de cada um; o critério para o sucesso ou o possível fracasso é o mérito individual. Dardot & Laval (2016) denunciam a política de responsabilização dos sujeitos e discutem sobre como se trata de uma “privatização” das condutas, como se tudo fosse resultado de escolhas individuais.

Dentro dessa lógica o sujeito é responsabilizado (e premiado) individualmente pelo que lhe acontece, e aspectos que atravessam e marcam seu contexto, como a classe social –

aspecto que foi inclusive apontado pelas professoras -, passam a ser entendidos como algo natural, como uma fatalidade que o aluno precisará sobrepor para alcançar seu sonho (Oliveira, 2020; Patto, 2000a).

É importante mencionar que um dos professores entrevistados, ao falar sobre os diferentes investimentos políticos e realidades escolares, relatou um contraponto a respeito da meritocracia:

“Não falo nem por questão de mérito, eu sou contra a questão de meritocracia, porque quando fala em questão de mérito, você pensa que todo mundo está em condições iguais.” Eduardo

O professor demonstra ter consciência dos aspectos estruturais e políticos que impossibilitam que todos tenham condições iguais e sejam responsabilizados pelo que conquistam ou deixam de conquistar na vida. A compreensão crítica demonstrada na fala de Eduardo nos faz refletir sobre a diferença entre o discurso crítico, expressado por outros professores, e a conscientização enquanto prática, novamente denotando o caráter contraditório de algumas falas. Será apresentada a seguir uma fala da professora Irene sobre seu papel enquanto professora para que possamos refletir mais a esse respeito:

“Que que é o nosso papel que eu vejo, é ir na contramão, porque eles querem que a gente reproduza um sistema que favorece eles, eles que eu falo no sentido político classe média alta, só que na minha opinião profissional, pra eu fazer o meu papel e ter consciência tranquila de que estou fazendo o melhor, eu tenho que ir contra isso, desenvolver exatamente o oposto, a criticidade. Fazer eles [os alunos] entenderem que eles não têm que ser reprodutor desse sistema, que eles podem pensar diferente, ter uma visão diferente.” Irene

A partir dessa fala é possível evidenciar novamente o discurso supostamente crítico ao dizer que é preciso “ir na contramão”, que não se sustenta ao observarmos as práticas

mencionadas anteriormente pela professora, como a preparação para um lugar melhor no mercado de trabalho e o estímulo à perseverança individual frente a dificuldades estruturais. Ao contrário, tais práticas seguem exatamente o fluxo já existente.

Ao analisar o conjunto das informações apresentadas até aqui podemos refletir também que além da contradição entre discurso e prática há também o paradoxo, no sentido de que mesmo nos casos em que parece haver uma visão mais crítica, acompanhada da preocupação em buscar fazer diferente, os professores esbarram em limitações da realidade, parecem não conseguir ultrapassar as barreiras que estão colocadas pela estrutura. Dessa forma, mesmo com alguma compreensão crítica, podem acabar por reproduzir ao invés de levar ao desvelamento das problemáticas e à transformação junto aos alunos.

É preciso esclarecer que a intenção aqui não é culpabilizar os professores, mas reconhecer as limitações existentes e que são colocadas pela própria racionalidade neoliberal. Para isso, reforço a proposta de Dardot e Laval (2016) ao defenderem o conceito de racionalidade neoliberal como lógica que se insere em tudo e todos, atinge todos os âmbitos de nossa existência, inclusive nossos jeitos de viver e de nos relacionarmos. A racionalidade neoliberal produz subjetividades em conformidade com suas propostas. Isto significa que ela é internalizada subjetivamente e dita como nos comportamos com os outros e com nós mesmos. Sendo assim, compreendemos que todos os envolvidos no processo educativo e no ambiente escolar também se inserem na mesma lógica.

Ao falarmos sobre subjetividades é necessário pontuar que não se trata de uma visão individualista na qual uma mudança individual de compreensão do mundo resolva os problemas. A esse respeito, Martin-Baró (1996), baseado nas reflexões freireanas, nos ajuda a pensar sobre o processo de conscientização e discute que

A conscientização não consiste, portanto, em uma simples mudança de opinião sobre a realidade, em uma mudança da subjetividade individual que deixe intacta a situação objetiva; a conscientização supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais. Não há saber verdadeiro

que não seja essencialmente vinculado com um saber transformador sobre a realidade, mas não há saber transformador da realidade que não envolva uma mudança de relações entre os seres humanos. (1996, p. 17).

O autor debate ainda o papel da psicologia nesse processo e afirma que o trabalho dos psicólogos deve buscar a desalienação dos sujeitos e grupos, para desvelar situações de injustiça e promover uma compreensão crítica sobre si mesmo e a realidade. É a conscientização que possibilita que mudanças realmente transformadoras possam acontecer (Martin-Baró, 1996).

Os aspectos discutidos nesta seção remetem à fatores políticos e estruturais que limitam as ações dos professores e interferem constantemente no seu fazer na escola, estejam eles conscientes disso ou não. Também nos ajuda a compreender porque é tão difícil conseguir produzir de fato uma visão crítica e, principalmente, colocá-la realmente em prática. A próxima seção deste capítulo abordará de maneira mais aprofundada alguns dos elementos políticos e como eles se manifestam na realidade da escola.

5.2 “Nós somos seres políticos”: Aspectos políticos que incidem sobre a realidade escolar

Nesta seção serão apresentados e discutidos elementos das entrevistas e das observações de campo que, de alguma forma, estejam relacionados mais diretamente à aspectos políticos, no sentido colocado por Gramsci (Schlesener, 2009). Esta categoria foi definida tendo em vista que tais temas se fizeram muito presentes ao longo da pesquisa.

Durante as entrevistas alguns professores espontaneamente mencionaram a relação de questões políticas mais amplas com a educação, e como tais aspectos se fazem presentes na escola, como a legislação, a padronização curricular, as avaliações externas, entre outros. Outros professores não abordaram explicitamente esta relação, mas apontaram como, por exemplo, as diferentes realidades existentes em nosso país afetam o que acontece nas escolas.

Todos esses elementos se conectam com as relações de poder estabelecidas que são expressas em políticas educacionais.

Tendo em vista a amplitude e diversidade das conversas e aspectos relacionados a esse tema, as informações foram organizadas em três grupos: o primeiro consiste na compreensão dos professores frente as problemáticas sociais que atravessam a educação; no segundo foram organizados elementos referentes às políticas públicas educacionais, a padronização e regulação da educação; por fim, o terceiro grupo envolve manifestações políticas dos professores e discussões sobre o cenário político e seus reflexos na escola.

5.2.1. Consciência crítica dos professores frente às problemáticas sociais que atravessam a educação

Nesta subcategoria serão apresentados apontamentos dos professores relacionados às diferentes realidades escolares e investimentos governamentais na Educação. Esses temas foram abordados principalmente durante as entrevistas individuais, mas há também elementos das observações de campo que ajudam a refletir sobre as questões citadas pelos professores, que serão debatidos a seguir.

Um aspecto que foi amplamente mencionado pelos professores durante as entrevistas foi a desigualdade percebida nos diferentes contextos escolares, tendo em vista que os professores têm experiências em variadas escolas com contextos muito diferentes. Esse debate se baseou principalmente na comparação da escola onde trabalham atualmente com outras escolas situadas em bairros de regiões periféricas, como nas falas de Eduardo, Irene, Vera e Elena:

“Dentro de uma mesma cidade nós vemos realidades completamente diferentes. O professor que trabalha, por exemplo, na periferia, é diferente do professor que trabalha na educação central, então se você for pedir pro aluno fazer pesquisa, procurar na internet, a gente viu muito isso agora (na pandemia), professores da

periferia tiveram um retorno muito menor. O pai não tem condição, não tem o recurso tecnológico pra esse aluno poder fazer essa pesquisa, pra poder ter essa interação digital. O professor teve contato com poucos alunos. A questão social, no meio social que o aluno está inserido também compromete a educação.” Eduardo

“Não é o nosso caso por ser bairro central, os pais acompanham mais, então tem poucos que não estão fazendo nada (referindo-se ao ensino remoto). Mas escola mais pro lado da periferia, quase não está tendo resultado em nada. Na outra escola que eu tô de educação infantil, não tem participação de quase nenhum pai mais, de 24, cinco estão fazendo.” Irene

“Você vê que a política interfere na escola sim, porque é que tem uma escola, que por mais que seja da mesma rede o lanche é diferente? Porque é que às vezes, por exemplo, numa escola do [bairro periférico], por exemplo, você não tem papel higiênico dentro do banheiro? Mas no [bairro central] que é mais central você também não tem, porque os meninos usam isso pra entupir vaso. Tudo interfere, nos cuidados que a política dá pra uma escola e não dá pra outra.” Vera

“Aqui se eu quiser fazer um passeio pro museu eu posso, (é) só falar ‘vamos dia tal ao museu, tragam dinheiro que a gente vai alugar o ônibus’. Lá no (bairro periférico) não, a gente tinha que fazer um projeto de reciclagem pra juntar o dinheiro pra pagar o ônibus” Vera

“Cada um está num lugar, igual o aluno chega pra gente, cada um está em um plano, em um lugar, não é homogêneo.” Elena

As falas dos professores denunciam os atravessamentos sociais no cotidiano escolar e evidenciam que a desigualdade já se fazia presente antes e foi acentuada pela situação da pandemia. É possível notar como o período de pandemia repercutiu no ensino escolar, na aprendizagem dos alunos, no retorno dos pais, intensificando problemas que já existiam antes.

Outros elementos do ensino remoto serão aprofundados a seguir. Além disso, os professores apontam também diferenças de infraestrutura e insumos em cada escola e as dificuldades postas nos contextos de maior desigualdade, até mesmo para realizar projetos e propostas pedagógicas.

É possível perceber a partir dessas falas a manifestação de uma consciência crítica desses professores em relação à diferença de classes, expressa pela localização geográfica e pelo estrato social de quem frequenta a escola. Elena traz um fator importante que nos lembra de que a diferença não acontece apenas entre escolas e bairros, como já apontado, mas também entre famílias e crianças que frequentam esse espaço. De forma geral, os professores parecem demonstrar uma compreensão dessas diferenças como não sendo naturais, mas como construção social e histórica, calcadas na profunda desigualdade social que constitui nossa sociedade.

Ainda, os professores demonstram compreender que o pouco retorno e os resultados inferiores não são culpa do aluno ou da família, mas tem a ver com fatores maiores mais amplos que perpassam a vivência de famílias mais pobres no contexto da pandemia. A respeito desse “fracasso” quanto aos resultados, trago a colocação de Patto (1992), para quem o fracasso escolar é uma produção que está amparada, dentre outros aspectos, na insuficiência de verbas destinadas à educação pública.

A desigualdade e diferenças sócio-econômicas não incidem somente sobre as famílias, alunos e realidade escolar em geral, mas também sobre os próprios professores e o trabalho docente, como mencionado por Eduardo:

“Você não pode comparar questão de mérito sendo que as condições são diferentes, o professor que está lá no [bairro periférico] ele tem as condições muito inferiores do que o professor que está na [escola federal], ele tem que trabalhar os três turnos pra ter salário digno, porque o estado não tem plano de carreira decente, ele [professor

da escola federal] *ganha como professor universitário, ele tem estímulo pra estudar. No (bairro periférico) ele tem que trabalhar 3 turnos, ele não tem os recursos, ele não consegue atender aluno, ele leva inúmeros materiais pra casa.*” Eduardo

A fala de Eduardo revela a falta de recursos e investimentos na educação. No mesmo sentido, assim como discutido por Patto (1992), os professores também apontaram os efeitos gerados pelo baixo investimento na educação pública:

“O investimento que tem é mínimo, é ínfimo em relação ao que deveria ser, cada vez mais se corta verba, vou te dar um exemplo claro, internet na escola tinha que ser cada vez ampliada, nos últimos anos a velocidade vem cada vez sendo reduzida, então nós caminhamos na contramão do que realmente deveria ser. E não há políticas públicas eficientes nesse país em questão educacional, o que contraria inclusive nossa própria constituição, nossa constituição fala que 25% do PIB deveria ser investido em educação, o país não investe 7, nem 7% nós estamos investindo.” Eduardo

“Eu acho que é fundamental essa questão econômica, interfere muito também, porque se não tiver aplicação das verbas públicas nessas políticas que estão direcionadas pra questão educacional, se não tiver essas duas coisas, por exemplo, economia e política alinhada com a educação através de políticas públicas, é claro que tem interferência e ela é negativa. Quando tem essa aplicação aí, essa dupla ela caminha junto, as questões políticas e as questões econômicas, o resultado é outro.” Elena

A esse respeito, Patto (1992) postula que

“Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas de Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses.” p. 115.

Nesse mesmo sentido, como abordado em Zoia e Zanardini (2013), o que é proposto para a educação está subordinado aos aspectos econômicos e as políticas públicas se desenvolvem

em resposta às demandas do capital. O que coaduna com o conceito de racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016) de que essa lógica se espraia e passa a regular todos os âmbitos da vida humana.

Ainda a respeito da desigualdade de investimentos na educação, Elena e Eduardo mencionaram a importância das políticas públicas para garantir o investimento e a educação de qualidade:

“Quando eu trabalhei na gestão pública, toda a questão de dinheiro era aplicada não só na construção de prédio, não era só isso, a infraestrutura, tinha outras coisas que eram importantes, organizar um festival de arte, isso gasta dinheiro e melhora a questão educacional, então isso é questão de política pública para a educação. Tem que observar onde o gestor vai colocar o dinheiro, onde vai aplicar o dinheiro que é público para melhorar a condição de vida e de aprendizado daquelas crianças, não é só construção de prédios. Tem a questão da construção interna das pessoas pela arte, pela cultura.” Elena

“Eu vejo que o que falta são políticas públicas para que haja investimento na educação, pra que realmente o que aconteça lá não fique de faz de conta, para que não fique em vão, o governo dê realmente condição para uma educação de qualidade. Nós precisamos de políticas públicas que invistam em educação de qualidade, mas invista no sentido de proporcionar pro aluno não só o feijão com arroz” Eduardo

É interessante notar que ao falar sobre investimentos para uma educação de qualidade, os professores apontam não só aspectos concretos de investimento, ou o “arroz com feijão”, mas também a cultura, a formação pela arte. Daí a importância e necessidade da participação democrática dos professores que estão na base de atuação na elaboração de políticas públicas. Ou seja, é necessário que a elaboração também aconteça de baixo para cima, caminhando conjuntamente com os trabalhadores aos quais essas políticas se dirigem (Beatón, 2021).

Por fim, reforço a importância da consciência crítica dos professores frente às problemáticas apontadas, as relações de desigualdade e opressão, tema já discutido na seção anterior. O processo de conscientização frente à realidade é o caminho inicial para que os profissionais consigam movimentar a prática educativa no sentido de incentivar a criticidade nos educandos. É também por meio da conscientização que os professores poderão se manter ativos na busca por transformações da realidade, de modo a ocupar seu lugar como sujeitos que participam da construção de outras possibilidades de existir. Como citado por Elena e Eduardo, um dos caminhos para a transformação é a proposta de políticas públicas educacionais que caminhem em direção à educação libertadora. Os aspectos relacionados às políticas públicas educacionais serão apresentados e discutidos na próxima seção.

5.2.2. Políticas públicas educacionais, regulação da educação e materialização no contexto escolar

Nesta segunda subcategoria foram organizados relatos dos professores e percepções do trabalho de campo que apontam para a influência da política em sentido amplo, além de repercussões de políticas públicas educacionais e sua concretização na escola. Inicialmente, pensamos ser necessário retomar os conceitos referentes à ciência política que serão importantes nesta discussão.

Novamente, consideramos aqui a concepção ampliada de política, que se desdobra em duas vertentes: a política em sentido amplo e a política em sentido restrito. Em sentido amplo, trata das relações de poder e desigualdade entre governantes e governados, em sentido restrito envolve as relações políticas ligadas à prática cotidiana (Schlesener, 2009; Souza Filho & Duriguetto, 2016).

Isso posto, apresentarei os principais elementos que compõem essa discussão, que foram separados para fins didáticos: 1) a influência da política em sentido amplo e regulação do Estado; 2) a padronização educacional e compreensão dos professores; 3) o interesse em

desenvolver habilidades e competências; e 4) as avaliações externas como mecanismo de padronização.

5.2.2.1. Influência da política em sentido amplo e regulação do Estado

Inicialmente, alguns professores relataram sobre como percebem a influência ou ainda, a regulação política na educação, como é possível notar nas falas de Irene, Eduardo e Elena:

“O que eles querem que a gente trabalhe com os alunos não é a questão da criticidade, quanto menos informação no sistema que a gente vive, no capitalismo que a gente vive, melhor. Quanto menos as pessoas têm informação, mais ela vai ser fácil manipulada, fácil alienada, eles querem que a gente reproduza isso.” Irene

“Nós somos seres políticos, as pessoas podem não gostar dos atuais políticos que estão na frente, que estão governando, mas nós somos seres políticos porque vivemos em sociedade, então não dá pra ignorar esse fato. E a educação, principalmente a pública, que atinge a maioria, ela está sendo atingida diretamente pela política, pela questão social, então assim, não dá pra gente fingir que não importa quem esteja governando, não importa a questão política.” Eduardo

“Eu acho que essas questões políticas, econômicas, principalmente, elas comprometem muito a educação, são coisas muito ligadas, por exemplo, dependendo de quem, do gestor que está comandando a educação em qualquer cidade, ou no país, se ele demanda políticas públicas para a educação, a educação ela é levada, ela é conduzida de uma forma, se eles não têm muito interesse em políticas públicas para a educação, aí a educação ela procede de uma outra forma.” Elena

Os trechos apresentam reflexões e compreensões críticas a respeito da interferência política na educação. As falas de Irene e Eduardo se aproximam do sentido amplo de política enquanto relações de poder e de desigualdade, que certamente afeta a educação,

principalmente nas classes mais vulneráveis e submissas frente ao poder da classe dominante. Como dito por Eduardo, somos seres políticos e isso compreende todos os âmbitos de nossa existência, sendo indissociável do contexto educacional. A professora Irene também compreende a política no sentido amplo, das relações de poder, enquanto algo que afeta diretamente a educação e denuncia a regulação do Estado no sentido de incentivar a reprodução do sistema, em detrimento da formação crítica para autonomia e transformação.

Elena compreende que a educação irá proceder e produzir efeitos de maneiras diferentes a depender dos interesses de quem está governando. Ela aponta ainda outro elemento, sobre como são implementadas políticas públicas para manter esse cenário, além de como os gestores podem atuar diretamente sobre isso, produzindo efeitos concretos no sistema educacional. A fala da professora parece abarcar o sentido restrito de política, pois cita o papel dos governantes políticos enquanto sujeitos que participam na prática das definições de políticas públicas.

Ao falar sobre a influência da política e dos mecanismos de reprodução e manutenção de relações desiguais de poder, podemos abordar o papel do Estado nesse processo. A discussão sobre o papel regulador do Estado dentro do projeto de sociedade neoliberal foi feita por diversos autores, como constatado em pesquisa bibliográfica realizada no processo de levantamento bibliográfico. Os autores denunciam como o Estado efetiva sua função reguladora inserindo a lógica de modelo gerencial na educação, e isso pode se dar por diversos meios, como a propostas de currículos padronizados e as políticas de formação docente, por exemplo (Derisso & Duarte, 2017; Fernandes, 2012; Giroto, 2018; Hypolito, 2010; Hypolito, 2011; Lima & Maciel, 2018; Lopes, Camargo & Costa, 2011; Nascimento & Barros, 2018; Ribeiro & Siquelli, 2017; Rossi & Hunger, 2013; Santos & Silva, 2017; Venco & Carneiro, 2018).

A influência e regulação do Estado na educação visando reproduzir a ordem social vigente pode ser melhor compreendida a partir da concepção crítica de ideologia defendida por Thompson (2009). O autor compreende a noção de ideologia como o uso de ideias e estratégias que visa construir, instituir, manter e reproduzir de forma sistemática as relações de dominação. Esse ideário simbólico visa ocultar e justificar tais relações, a fim de preservar distribuição desigual de poder. Assim, são atendidos os interesses de uma determinada classe ao passo em que a desigualdade é cada vez mais fortalecida e marcada. A racionalidade neoliberal provoca pesadas investidas no sentido de preservar e reproduzir as estruturas dominantes e força essa mesma lógica no sistema educacional. O debate feito por alguns dos professores entrevistados mostra que eles estão conscientes e atentos à essa lógica de funcionamento.

De que forma essa regulação se materializa na escola? Essa pergunta, feita durante as entrevistas, foi abordada pelos professores e será discutida no tópico seguinte.

5.2.2.2. Padronização educacional e compreensão dos professores

Ao longo das entrevistas os professores mencionaram elementos do sistema educacional e do cotidiano escolar que ajudam a visualizar como a lógica neoliberal se insere na educação, junto disso, também pude observar a materialização desses elementos durante o período em que estive no campo. Os elementos que serão apresentados correspondem à materialização das questões políticas no contexto educacional, que se dá em grande parte por meio de políticas públicas educacionais. Será focalizada principalmente a BNCC, que foi bastante abordada pelos professores durante as visitas na escola, mas também um ponto questionado por mim durante as entrevistas.

Inicialmente, destacamos uma fala da professora Irene que conta sobre sua visão de como “entram na escola” as regulações políticas e econômicas:

“Entra [na escola] de várias formas, entra por meio do próprio sistema da educação ao pensar nos livros didáticos, já pensa isso. Entra com as leis, entra nessa moldura que eles têm de padronizar o que é pra ser ensinado, entra em vários aspectos que a gente deixa passar despercebido, formal e informal.” Irene

Para a professora, portanto, os livros, a legislação e a padronização curricular são exemplos da materialização de aspectos da política no contexto escolar. A respeito da padronização, presenciei ao longo do período em campo conversas que ocorriam com certa frequência entre professores a respeito dos conteúdos a serem ensinados em cada série. As professoras regentes dos 5º anos são responsáveis por todas as disciplinas básicas da série e passavam bastante tempo trocando entre si conteúdos mais importantes de serem abordados em cada disciplina. A mesma coisa ocorria entre professores de matemática, por exemplo, que discutiam sobre o momento mais adequado e a melhor ordem para passar algum conteúdo para os alunos. Tais conversas eram geralmente acompanhadas dos livros didáticos, que eram folheados enquanto professores questionavam o que continha ali.

Em uma ocasião, uma das professoras do 5º ano foi até um professor de matemática para pedir ajuda sobre a organização dos conteúdos, como ilustrado no recorte do diário de campo:

Ela leva um livro e comenta algo com ele, de uma forma bem discreta, mas percebo que estão falando do conteúdo de matemática que está previsto para cada ano, no sentido de fazer uma crítica mesmo. Ela volta para a mesa falando que ele tem razão, que não tinha que precisar ensinar fração no quinto ano, tinha que focar apenas nas quatro operações básicas e interpretação, para garantir a base para depois. (V. A. D. Parreira, diário de campo, 5 de novembro de 2019).

Cenas como essa se repetiam diariamente, com professores questionando orientações curriculares, livros didáticos ou queixando da impossibilidade de dar conta de todos os conteúdos que estavam previstos dentro de um determinado período de tempo, sentindo que estavam atrasados.

É interessante perceber que os docentes não ficam estáticos ou indiferentes frente a essa questão, isso é perceptível através das falas a seguir, que demonstram as considerações dos

professores a respeito das políticas de padronização e de homogeneização dos conteúdos, especialmente com a BNCC:

“Essa questão de que vão alinhar, vão fazer com que o conteúdo seja igual pra todos, isso não existe, a questão da escolha do próprio livro didático, ele é diferente e por isso o professor tem que escolher, porque tem livros mais vagos, você precisa de uma pesquisa maior, mais aprofundada, e aí você não pode, por exemplo, ter isso numa escola de periferia onde a criança não tem lugar pra pesquisar. Já outros você tem um linguajar muito diferenciado que vai dificultar, então se a própria escolha do livro didático é particular de cada escola, como você quer igualar a educação?” Vera

[Sobre a BNCC] *“Está muito objetiva, não está um documento teórico no caso, ela é um documento muito objetivo, tem várias falhas, não aborda algumas questões. O que eles pedem pra tirar é porque é polêmico e não querem que trabalhe na escola, como questão de gênero. Vão moldando a educação por meio de documentação, diretrizes, leis e normas, pro jeito que eles querem que a gente ensine”. Irene*

“Eu creio que vai tentar fazer o país andar junto, segundo que realmente tem professor que, por exemplo, novato, as vezes que não está atualizado, é uma forma de você voltar e ter um norte pra você seguir, então eu acho válido, desde que não seja enrijecido, e não é, tem abertura pra trabalhar, o professor tem autonomia, então eu acho válido!” Júlio

Como mencionado por Vera, há a tentativa de alinhar conteúdos, mas ela esbarra na grande desigualdade que se faz presente, uma vez que cada escola ou aluno parte de contextos muito diferentes. Ao discutir a padronização colocada pela BNCC, Giroto (2018) tece críticas a respeito das propostas unidimensionais que “não reconhecem a desigualdade educacional como um ponto de partida a ser problematizado a partir de diferentes ações” (p. 22).

O autor pontua ainda que para alguns profissionais os currículos padronizados são vistos como facilitadores do processo de ensino, uma vez que os materiais prontos servem para orientar o que deve ser feito em sala de aula, tirando por vezes a função de planejamento de alguns professores (Giroto, 2018), o que se aproxima do relato do professor Júlio, que entende a BNCC como um norte para que a educação caminhe alinhada e um recurso para novos professores. Entretanto, Júlio reforça a importância de ter autonomia e não uma proposta enrijecida.

Ainda acerca das opiniões dos professores sobre a padronização, durante o trabalho de campo, no início do ano letivo de 2020, quando estava sendo realizado o planejamento pedagógico de cada professor, duas professoras conversavam sobre a necessidade de seguir o que estava colocado pela BNCC no planejamento. Uma delas relatou que “esse ano está mais fácil, já vem tudo mastigado, mas que é preciso adaptar porque nem sempre a organização dos conteúdos da maneira que está lá vai ser a melhor”. Ainda que coloque a necessidade de adaptar a organização dos conteúdos, a fala da professora não parece questionar os objetivos por trás da proposta ou quais os efeitos produzidos ao basear o ensino em um currículo que vem “mastigado”. O foco fica nos aspectos que facilitam ou que dificultam o trabalho no cotidiano. O fato de o conteúdo já vir mastigado faz com que não haja espaço para a construção de uma visão mais aprofundada do próprio professor, especialmente em um contexto de sobrecarga no qual a perspectiva de ter uma tarefa a menos pode parecer tentadora.

Até então foram apresentados dois aspectos relacionados à BNCC, a padronização dos conteúdos e a opinião dos professores a esse respeito. Outro aspecto relacionado à Base e que deve ser questionado, é a forma como esta foi implementada. Desde que começou a ser discutida, a BNCC tem gerado intenso debate e polêmicas, foram propostas diferentes versões e a mais atual, de 2017, foi sancionada sem participação e debate dos atores que compõem a

comunidade escolar. As propostas de políticas públicas em Educação são amplamente discutidas por Souza (2010), e a autora denuncia a forma hierarquizada e pouco democrática com que são implementadas as políticas educacionais, além da falta de conhecimentos e clareza dos educadores a respeito das finalidades das políticas, como abordado acima sobre o currículo já vir “mastigado”. O resultado é o risco da alienação do trabalho pedagógico, que compromete a atribuição de sentido ao fazer dos educadores.

Vale ressaltar que o movimento de implementar políticas públicas sem diálogo com a comunidade não é algo exclusivo da BNCC. Essa lógica também esteve presente na Reforma do Ensino Médio, por exemplo, que foi aprovada sem discutir ou ouvir a população, com ausência completa de participação da comunidade.

A esse respeito, apoiamos-nos nos apontamentos de Souza (2010), que cita o papel central dos professores na efetivação das propostas educacionais, sendo que é por meio deles que as políticas realmente acontecem. Entretanto, ao mesmo tempo em que são peça fundamental, os professores não ocupam papel tão importante na hora de elaborar, planejar e definir as propostas. Porque, de acordo com essa lógica, eles são vistos como meros operadores da norma, como aqueles que apenas a colocam em prática.

A padronização educacional e a forma questionável com que são implementadas políticas educacionais, como discutido nesta seção, não acontecem fortuitamente, têm interesses diversos por trás. Souza (2010) nos lembra que, ao analisarmos políticas educacionais,

Partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de Educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gestam-se direções a serem dadas àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais (p. 137).

Este trecho ajuda a explicitar os interesses e concepções por trás daquilo que é proposto enquanto política pública, desde quem participa de sua formulação até o documento final. No

caso da BNCC, o que se propõe é uma formação com grande ênfase na obtenção de competências e habilidades. Ao se sustentar nos pilares da competência e da habilidade, a BNCC parece se preocupar em desenvolver nos alunos a capacidade de solucionar problemas e a flexibilidade, aspectos que atendem a organização da sociedade atual, muito semelhantes ao funcionamento e gestão empresarial (Laval, 2019; Ornellas & Silva, 2019). A abordagem da educação por meio destes pilares leva a um ensino prescritivo, uma formação limitada e frágil que leva o sujeito a se adequar e se adaptar.

Neste mesmo sentido, Macedo (2015) questiona a organização da base curricular, chamando atenção para o formato gerencial que ele apresenta. Para a autora, a impressão é de que “se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno” (p. 899). Tal funcionamento é condizente com a “nova razão do mundo” como nomeiam Dardot e Laval (2016), que incide sobre a educação e passa a exigir conhecimentos de base, competências e habilidades convenientes à racionalidade neoliberal.

5.2.2.3. Avaliações externas como mecanismo de padronização

Ao falarmos sobre a padronização da educação não podemos perder de vista outros elementos que estão fortemente vinculados a ela, e que também foram apontados pelos professores: os sistemas de avaliação e a quantificação do ensino. A padronização vem acompanhada da busca por modelos de comparação entre escolas, municípios, estados e mesmo entre países. Para isso, são utilizadas avaliações em larga escala que servem como referência e sustentam a comparação entre os sistemas (Cury, 2017). As avaliações geram ranqueamento que visa classificar, e assim estabelecer formas de controle sobre os componentes do sistema educacional. Não somente a padronização curricular vem acompanhada das avaliações, como é justificada por elas, uma vez que os conteúdos passam a

ser organizados a partir daquilo que é considerado importante nas provas. Tais temas foram discutidos pelos professores de matemática e de geografia:

“O governo finge que a educação é de qualidade porque ele obriga uma aprovação em massa para que subam os índices. Ele passa todo mundo, maquia os resultados para que finja que a educação nesse país é de qualidade. Então vai fazer prova de avaliação externa, o Estado, por exemplo, ele manda apostila pro professor treinar, a palavra é essa mesmo, treinar o aluno para as provas de avaliação externa, então vem questões idênticas na prova de avaliação externa pra que o aluno seja condicionado a poder fazer aquelas questões e não realmente aprender a pensar. A prova de avaliação externa realmente não mede conhecimento nesse país. Então, por exemplo, se você vai ver questão do IDEB, pra mim não mostra a realidade que esse país é, porque ele é mascarado, ele não mostra realmente as condições que o país tem. Quando sai resultado, como que se compara, por exemplo? Porque vem essa comparação, a nota da escola, do município, a nota do estado, como se tudo fosse igual. Ou seja, olhar a educação apenas pelas notas de avaliação externa é mascarar o que realmente a gente vê” Eduardo

“Tem essas provas, prova do estado, prova de avaliação, e visualmente a gente consegue ver essa questão do mercado na questão de números mesmo. Por exemplo, o aluno está alfabetizado, mas será que está mesmo? Ele já começou a ler, mas ele consegue interpretar um texto? Pro estado ele está alfabetizado, mas na prática ele não é alfabetizado ainda, mas o que vai contar é que é, que ele já sabe as letras. Pro Estado o que importa é isso, quantas pessoas têm ensino fundamental no Brasil, isso tá ligado no número, não de fato se ele é alfabetizado ou não”. Júlio

Eduardo e Júlio denunciam o uso das avaliações como indicador de qualidade educacional, especialmente a partir dos índices e números obtidos com as provas. Fica claro

que o interesse do Estado não é necessariamente na qualidade do ensino, mas nos resultados desse. Os dois também questionam o quanto, de fato, os resultados representam a realidade do sistema educacional brasileiro. No caso do IDEB, citado e criticado pelo professor de matemática, o índice é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que busca realizar um diagnóstico da educação brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes (Gatti, 2009).

Durante os meses em que estive na escola pude presenciar a aplicação de algumas avaliações externas, como a Prova Brasil, uma das avaliações que compõem o SAEB. Os dias que antecederam a aplicação da prova geraram certa tensão e movimentação entre os professores, principalmente no sentido de discutirem os conteúdos que provavelmente seriam cobrados, como ilustrado no seguinte recorte do diário de campo:

Uma das professoras pergunta à outra sobre a prova do SAEB, ela quer saber sobre o que efetivamente as outras professoras conseguiram passar de conteúdo para os alunos, considerando os conteúdos que são cobrados na prova. Uma outra responde que não conseguiu dar tudo, não entrou muito nos tipos de triângulo e porcentagem, mas que deu o simulado, porque lá tem geometria e aí pelo menos consegue preparar os alunos para não se assustarem quando encontrarem aquele conteúdo na prova. Pelo que vou entendendo, esse é um simulado pronto, que talvez já venha no próprio livro didático, abordando os conteúdos esperados para a série, de acordo com a BNCC, e que deve conter o conteúdo que deveria ser abordado até o momento da prova. (V. A. D. Parreira, diário de campo, 5 de novembro de 2019).

É possível notar, em consonância com o relato do professor Eduardo, a preocupação em “treinar” os alunos para as provas, e o desempenho nas avaliações parece ganhar mais peso do que um aprendizado atribuído de sentido pelos alunos. Outro aspecto que podemos perceber é a supervalorização dos índices e números, ou seja, a quantificação da educação, como mencionado por Júlio no trecho a seguir:

“A sociedade hoje ela quer números, o próprio estado em si, os entes, o município, estado, a união, eles pensam em número. Então a economia atua diretamente na

escola, isso aí a gente vê pelos números, ele não quer exatamente qualidade, ele quer número final do processo, dos gráficos dele lá pra mostrar que tá bem.” Júlio

Com isso, se faz necessário questionar a análise de resultados das provas estritamente pelas notas que elas geram, uma vez que ficam de fora vários outros aspectos importantes de serem avaliados e que dizem respeito ao contexto e a como se construiu aquele resultado numérico. Como discutido por Costola e Borghui (2018), e Hypolito (2011), essa lógica condiz com a reforma neoliberal na educação e a lógica gerencial que adentra o ambiente escolar. Para Hypolito (2011), o controle da educação não é feito mais por supervisores escolares, mas “é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (p. 73).

Nesse mesmo sentido, Laval (2019) debate sobre o “culto da eficiência” que se impõe na educação e que implica na construção de dispositivos de mensuração e comparação dos resultados pedagógicos. Discute ainda a fetichização dos dados, que são usados como critério de qualidade escolar. Destaca, além disso, os efeitos reducionistas da avaliação e da eficiência. Nas palavras do autor,

Essas medidas pressupõem saber o que é “eficiência” no ensino antes mesmo de se perguntar a respeito do que faz um professor ser eficiente e se essa eficiência depende de técnicas e métodos replicáveis. Essa questão sobre a natureza da eficiência depende sobretudo dos propósitos buscados. É consenso que a escola é uma instituição historicamente encarregada da formação intelectual dos indivíduos e da transmissão de saberes legítimos e formalizados, e que sua “eficiência” deve ser avaliada desse ponto de vista. O que os alunos sabem? Que saberes devem ser mantidos? Os conhecimentos podem ser separados dos valores aos quais eles estão relacionados? (Laval, 2019, p. 212).

É necessário ressaltar que o “culto da eficiência” se introduz na escola a partir da pressão dos meios econômicos. As avaliações em grande escala e a comparação entre sistemas se encontra totalmente atrelada à subordinação da escola aos imperativos econômicos (Laval, 2019). Segundo Gatti (2009), o movimento de avaliação em grande escala se consolidou

sobretudo pelos estímulos e pressão de órgãos internacionais, como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO.

As diretrizes e orientações desses órgãos se tornam parâmetros de referência da qualidade educacional, ao postularem conhecimentos, habilidades e competências que precisam ser alcançados. Ao aceitarem empréstimos ou orientações desses organismos, os países “acatam todo um conjunto de medidas de ajuste de contas com planejamento, medidas e, sobretudo, avaliações, das quais decorrem uma classificação, um ranking com as distintas posições de cada país” (Cury, 2017, p. 19).

Esses órgãos internacionais se colocam como “parceiros” dos países na busca por reformar os serviços públicos, que devem ser ofertados seguindo objetivos de desempenho eficazes e mensuráveis (Cury, 2017). Há uma adequação dos sistemas educacionais para com as expectativas globais determinadas pelos OIs, que são reproduzidas a nível nacional em formato de diretrizes e leis. A própria BNCC é um documento que surge na tentativa de responder às exigências de organismos internacionais, pois é um parâmetro para a padronização da educação brasileira e apresenta objetivos quantificáveis e passíveis de avaliação.

De forma geral, o que podemos compreender com as informações apresentadas é que a racionalidade neoliberal e a ideologia gerencialista se materializam na educação e no cotidiano escolar através dos currículos e avaliações padronizadas, da valorização dos índices numéricos enquanto indicadores de qualidade, da imposição da eficácia e estímulo concorrência generalizada entre alunos, professores, escolas, municípios, estados e países. Além disso, notamos também a limitação da participação nessas decisões dos atores sociais diretamente envolvidos e impactados.

5.2.3. Discussões sobre política na escola e repercussões do governo vigente

Nesta terceira subcategoria serão apresentados achados acerca de discussões políticas na escola e efeitos no cotidiano dos profissionais. Tais aspectos foram notados tanto durante as visitas à escola quanto nas entrevistas. Inicialmente, encontrei certa dificuldade em organizar esses elementos para apresentar enquanto uma categoria para discussão. Entretanto, consideramos que se trata de uma questão muito atual e premente, além de que não podemos discutir políticas neoliberais sem pensarmos no contexto e nas questões referentes ao governo atual.

Os elementos que serão apresentados aqui se vinculam às relações políticas em seu sentido estrito, visto que os aspectos são referentes ao governo atual e manifestações nas práticas cotidianas. A discussão será apresentada considerando três tópicos principais: as manifestações de orientação política dos profissionais, que repercutem em suas relações na escola; os projetos de lei e legislações que produzem efeitos sobre o cotidiano escolar; e a manifestação política em sala de aula.

Ainda durante o período na escola pude observar que comentários acerca do governo vigente e de acontecimentos recentes no âmbito político se faziam presentes com certa frequência. Na maioria das vezes, sendo fomentado pelos mesmos dois ou três profissionais e encontrando respaldo em alguns grupos específicos de professores, ao passo em que o tópico parecia ser ignorado por outros.

Era comum ouvir comentários sobre propostas políticas e legislações com impacto atual, como o Movimento Escola Sem Partido⁴, a reforma da previdência e a PEC de congelamento de gastos, além dos fatos diários noticiados a respeito do governo e do presidente. Na maioria

⁴ Movimento criado em 2004 que ganhou notoriedade política em 2014 após proposta de projeto de lei; o movimento tem como princípio uma educação “neutra”, livre de doutrinação político-ideológica, e visa estabelecer regras para limitar o trabalho docente. O projeto foi aprovado em algumas cidades do país, mas vetado em seguida após mobilização popular.

dos episódios, uma funcionária era a principal entusiasta, quem trazia os tópicos e compartilhava com os colegas sobre notícias mais recentes, sempre com um tom crítico de quem denuncia algo absurdo. Isso mostra o caráter individualizado dessas manifestações, que raramente encontravam ressonância ou aconteciam de forma coletiva. Muitas vezes as reações se limitavam a um sussurro de indignação, poucas pessoas assentindo com a cabeça, ou várias que apenas continuavam suas atividades como se nada tivesse sido dito, como podemos notar no seguinte recorte do diário de campo:

Uma funcionária comentou sobre uma votação do Escola sem Partido que ocorreu em Belo Horizonte, ela fez esse apontamento novamente após alguns minutos, com uma configuração diferente de pessoas na mesa, em nenhum dos dois momentos o assunto fluiu. Uma professora assentiu com a cabeça e um comentário rápido de indignação, mas o assunto morreu rapidamente. (V. A. D. Parreira, diário de campo, 15 de outubro de 2019).

Ao longo das visitas pude observar o quanto essas manifestações políticas (ou as reações silenciosas frente a elas) participavam e afetavam o ambiente de trabalho e as relações estabelecidas, em especial nos casos de professores com opiniões divergentes. Assim, o posicionamento político e suas manifestações participam ativamente de como são construídas as relações entre os profissionais na escola. Mesmo para os novatos ou aqueles que não se manifestam politicamente de forma explícita (o que já se trata de um posicionamento político), estes são lidos e posicionados por outros, o que acaba por gerar relações de estranhamento, aproximação, afinidades, desafetos, entre outros.

Ainda a respeito das discussões que ocorriam na sala dos professores, percebemos que nos casos de propostas políticas que têm efeito direto na realidade dos professores, os assuntos eram debatidos de forma mais ampla, por mais profissionais, como é o caso da reforma da previdência que afetou de forma decisiva a vida dos professores, principalmente aqueles que estavam perto de se aposentar, se preparando e planejando, e se depararam com um prolongamento dos anos restantes de trabalho. Nesse caso em específico, quase sempre havia um debate e compartilhamento de opiniões, indignações e vivências pessoais. Quando se

tratava de críticas explícitas ao governo atual, essa indignação compartilhada não acontecia da mesma maneira.

Já ao longo das entrevistas individuais, as manifestações políticas surgiram de forma diferente, com críticas mais diretas, inclusive de alguns professores que durante o tempo na escola não pareciam ficar muito confortáveis com tais discussões. Alguns dos elementos abordados pelos professores entrevistados foram o Movimento Escola Sem Partido e a relação entre criticidade e governo Bolsonaro. O professor de geografia, por exemplo, teceu uma crítica a respeito da interferência política na escola através do Movimento escola sem partido:

“Um exemplo é esse diálogo sobre escola sem partido né, que na verdade existe um partido, mas eles tentam cortar discussões políticas, discussões críticas.” Júlio

Ainda a esse respeito, a professora Irene, de ensino religioso, também percebe as influências desse movimento em seu trabalho e tece críticas ao governo Bolsonaro:

“Tem proposta que eles querem cortar alguns assuntos da escola pra não trabalhar com os alunos, aquele negócio da escola sem partido, justamente para a gente não ter essa interferência pra desenvolver essa criticidade no aluno quanto à política. Pessoa pensante não é vantagem pro mundo que a gente vive, quanto mais gente crítica mais chance de revolta. Bolsonaro é um exemplo de gente que não pensa. Ele estar lá representa que a maioria da população brasileira tem essa cabeça, que eu estou te falando que tenho que brigar pra ir contra.” Irene

No trabalho de Katz (2017), o autor denuncia como operam as investidas de poder lançadas pelo Movimento Escola Sem Partido sobre os professores, e demonstra as bases neoliberais do movimento, que preza por combater uma suposta doutrina ideológica. Segundo o autor, “Tal postura evidencia o modo pelo qual o pensamento neoliberal enxerga a escola como um objeto de disputa política, e por isso mesmo deve ser motivo de engajamento dos que concordam com as ideias liberais” (Katz, 2017, p. 50). Ele postula ainda que as propostas

do movimento constroem modelos de identidades docentes consideradas “desejáveis” e “indesejáveis”, sendo que as indesejáveis devem ser denunciadas.

A proposta sobre o Movimento Escola Sem Partido produz efeitos diretos no o trabalho do professor em sala de aula, cerceando possibilidades de discussão e limitando a autonomia docente. A partir disso podemos refletir sobre o porque a discussão política dentro da escola é um tabu e porque alguns professores optam por silenciar. Além disso, porque alguns professores parecem mais confortáveis para debater tais temas fora do ambiente escolar, como foi o caso das entrevistas, talvez por temerem represálias, denúncias, julgamentos ou não aceitação.

Outro ponto mencionado durante as entrevistas e observações na escola foi a Emenda Constitucional do congelamento de gastos⁵, que também influencia fortemente o cotidiano escolar, pois incide diretamente sobre as verbas para o sistema educacional. Tais questões se relacionam com as compreensões e consciência crítica dos professores sobre aspectos que atravessam seu fazer profissional, o que permeia também suas orientações políticas, especialmente na conjuntura política que vivenciamos na atualidade.

Para aqueles que têm maior consciência dos aspectos sociais, políticos e econômicos, enfim, dos aspectos estruturais que perpassam o sistema educacional e a prática docente, essa consciência por vezes se torna até um “fardo” difícil de carregar dentro do ambiente silenciado da escola, como aborda Elena ao falar sobre a ofensiva neoliberal na educação, a precarização do trabalho docente e sua perspectiva em relação ao governo atual:

“Quando você é um pouco alienado, eu acho que o sofrimento é menor. Quando você tem a concepção de vida e não é alienado, nossa, parece que você carrega o mundo nas costas. Ai a gente já enxerga lá na frente o que é que vem, e não sabe desligar

⁵ A Proposta de Emenda Constitucional foi colocada em 2016, aprovada e promulgada como Emenda Constitucional no mesmo ano, e estabeleceu um limite para os gastos do governo federal para o período de 20 anos, limitando os recursos para educação e saúde, por exemplo.

daquilo. Eu analiso tudo, é uma coisa instintiva, é da minha natureza mesmo, é da minha formação.” Elena

Frente ao exposto, é importante entender de que forma os professores manejam tais questões no seu cotidiano, como articulam e manifestam seus posicionamentos no contexto de sala de aula. Irene, Júlio e Vera abordaram seu fazer educacional frente a essa questão:

“A gente tem que respeitar as opiniões, não posso impor a minha dessa maneira, eu posso insinuar algum pensamento crítico em relação ao que acontece, não dou minha opinião igual estou falando aqui pra você. Tento ser imparcial, mas assim, apertando nas entrelinhas e na criticidade, mas não focando em nada, não entro em detalhes de políticas. Sempre pelas entrelinhas mesmo.” Irene

“Você tem que falar da forma como deve ser ne, tem gente que critica isso, mas todos os lados, você não pode chegar e impor, a sociedade é diversa, então eu tento unir todo mundo, cada um com sua opinião, mas assim, sempre baseado nos fatos e na ciência, enquanto é subjetivo você pode ouvir, deve! A geografia é baseada no debate, ciência humana é debate. Mas assim, tenta buscar o máximo possível de dados, trabalho em cima de dados, esse eu acho que é o caminho mais prudente. Sempre falar sobre a ciência, ciência é a base.” Júlio

“A questão política, eu falo muito com meus alunos assim, ainda mais a minha área que é história, quando a gente fala em política, não estou falando de política partidária. Às vezes eu falo pro aluno assim, onde está a política em uma colher de açúcar? O aluno de história tem que ir além, tem que aprofundar, então tá lá no boia fria, na exploração, na forma de cultivo do canavial, na forma errada ou correta, na mecanização, a coisa é muito mais ampla, e eu tô falando de política, e não é a política partidária.” Vera

As falas de Irene e Júlio convergem em direção a procurar ter uma postura imparcial e isenta com os alunos, sem levar questões políticas para debate. Já na fala de Vera, professora de história, podemos perceber que embora não expresse abertamente seu posicionamento político, ela usa artifícios para promover discussões de cunho político, se utilizando do próprio conteúdo da disciplina para incentivar a reflexividade e o pensamento crítico nos alunos.

É possível notar que há importantes reflexões acerca do cenário político atual, mas nem sempre os professores conseguem abordar suas compreensões com colegas no espaço da escola, as manifestações aparecem ainda de forma individualizada e, principalmente, há uma dificuldade para levar tais discussões para sala de aula, seja por medo de represálias ou por optar em manter uma falsa posição de neutralidade.

5.3. “Foi um ano muito desgastante, emocionalmente e psicologicamente”: Vivências de sobrecarga e sofrimento intensificadas pela pandemia

Esta categoria de análise foi construída a partir da percepção de vivências de sobrecarga e adoecimento no trabalho de campo, tanto das observações realizadas durante as visitas na escola, como nas entrevistas. Aqui abordaremos de forma mais aprofundada os atravessamentos da pandemia e do ensino remoto no trabalho dos professores. Vale lembrar que no início do percurso metodológico a realidade era muito diferente da que conhecemos agora, as visitas à escola aconteceram no período pré-pandemia e o ensino remoto era algo muito distante da realidade escolar. Já as entrevistas foram feitas ao final do primeiro ano de experiência com o ensino remoto, que foi instituído em março de 2020. Para fins de contextualização, em dezembro de 2020 não havia vacina e o número de mortes por COVID-19 aumentava gradualmente, mas não era ainda o pior momento da pandemia. Serão

apresentados elementos referentes a esses diferentes momentos e que dizem respeito às vivências de sobrecarga, sofrimento e adoecimento relacionados ao trabalho dos professores.

Durante as observações participantes, enquanto acompanhava a rotina dos professores pude notar que a correria e os dias atribulados faziam parte do cotidiano, principalmente em semanas de provas. Muitos professores usavam os períodos livres na escola para corrigir atividades avaliativas, organizar e planejar aulas. Em alguns casos, as atividades eram referentes a tarefas de outras escolas, para aqueles que ocupam dois cargos.

Além das tarefas rotineiras, quanto mais se aproximava o final do ano letivo mais se acumulavam funções, como a organização de formatura, provas finais, provas de recuperação, com pouco tempo para corrigir as atividades e lançar as notas. Como exemplo, na semana em que seria realizada uma cerimônia simbólica de formatura dos alunos do 5º e do 9º ano, que era também semana de provas finais, os professores foram surpreendidos com a necessidade de assinar individualmente os diplomas de todos os alunos de suas turmas, como relatado no trecho do diário de campo:

Outras duas professoras que vão chegando à mesa percebem a movimentação e os diplomas ali e reclamam que só naquele momento descobriram sobre essa tarefa. Uma delas diz “Já tenho uma pilha de coisa pra fazer, tem que preencher isso ainda agora”. Outra se queixa que no ano anterior não era necessário colocar o nome, era só enrolar nos canudos. Agora tem que preencher, enrolar e passar fitilho. As outras professoras concordam com a indignação dela e dizem que não vão ter tempo de fazer aquilo na escola, que vão precisar levar o trabalho para fazer em casa (V. A. D. Parreira, diário de campo, 26 de novembro de 2019).

Além desse episódio, em outras ocasiões professores relatavam a necessidade de levar tarefas da escola para casa, tendo em vista que com a sobrecarga não era possível realizar todas as obrigações dentro do horário de trabalho.

Junto das altas demandas e do trabalho corrido, pude notar que vários profissionais tinham alguma queixa relacionada à saúde, por vezes apenas uma dor de cabeça insistente, um resfriado, ou mesmo questões mais sérias, como no caso de uma professora que, na mesma ocasião dos diplomas relatada acima, não conseguia assiná-los devido a fortes dores nas

mãos, impedindo-a de escrever com precisão. Neste caso, uma outra professora assinou, além dos seus próprios, os diplomas da colega que não pôde exercer a função. Outra ocasião ocorrida no período final do ano letivo e que chama a atenção está relatada no trecho a seguir:

Em uma conversa entre a diretora e a supervisora, a diretora diz que no final do ano ninguém gosta mais de ninguém, que todo mundo está irritado e estressado. Ela continua dizendo que ela mesma está muito estressada, que nesse estado todo mundo briga mesmo. Ainda sobre a correria e o estresse do final do ano, ela diz que tomou meio calmante, mas não fez efeito, então tomou mais meio para ver se resolvia (V. A. D. Parreira, diário de campo, 29 de novembro de 2019).

É possível perceber que a sobrecarga de trabalho, especialmente tratando-se do acúmulo de tarefas no final do ano, afeta os profissionais de diversas formas, repercute nas relações de trabalho, no convívio com colegas, em maiores cargas de estresse, irritação, ansiedade, sofrimento, ou mesmo problemas de saúde. Tais aspectos foram demonstrados no estudo de Servilha e Ruela (2010), no qual as autoras investigaram os riscos ocupacionais no trabalho de professores da rede municipal, e encontraram pontos como o tempo insuficiente para dar conta da alta demanda de atividades dentro do horário de trabalho na escola, que faz com que os professores precisem realizar as tarefas fora do horário estipulado. As autoras apontaram ainda a relação da sobrecarga de trabalho com a diminuição do tempo de lazer, de descanso, e com o aumento do estresse físico e psicológico, o que representa risco para a saúde dos profissionais.

Patto (1992) discute a sobrecarga de professores e aponta ainda outros problemas que se somam a ela, como a desvalorização, a baixa remuneração, as múltiplas jornadas de trabalho, em especial no caso de quem exerce majoritariamente os cuidados da casa e da família, em sua maioria mulheres. Frente a essas problemáticas – dentre outras – os profissionais desenvolvem estratégias de reXistência, (Zanella, et al., 2012), como ocupar mais de um cargo para obter melhor remuneração, optar por trabalhar em escolas mais próximas de casa na busca por ganhar mais tempo, ou, em casos como os exemplificados aqui, fazer uso de medicamentos, levar trabalho para casa e contar com ajuda de colegas para dar conta das

obrigações. As formas de enfrentamento utilizadas pelos professores serão melhor apresentadas e discutidas no capítulo seguinte.

As questões apresentadas até aqui dizem respeito ao panorama da realidade escolar em tempos pré-pandemia, com relatos de sobrecarga e exigências que não cabem no horário de trabalho, vivências de mal estar, estresse e adoecimento. Como denunciado por Eliane Brum (2016), já vivíamos exaustos-e-correndo-e-dopados, sem conseguir dar conta do necessário, mas continuamente exaustos-e-correndo.

A partir de março de 2020, com o início da pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas e, na tentativa de adaptação ao novo momento, foi instituído o ensino remoto. As entrevistas foram realizadas já nesse novo panorama, também durante a correria de final de ano letivo, mas agora no formato de ensino remoto. Optei por apresentar essas informações em ordem cronológica, pois entendo que é importante olhar para o que acontecia em tempos anteriores, e perceber como se dão essas problemáticas no contexto da pandemia. Para tanto, apresentarei a seguir alguns trechos das entrevistas onde os professores contam sobre a experiência do ensino remoto:

“Tem muita gente que pensa que professor ficou em casa descansando, eu vou ser sincero pra você, eu tenho um cargo, mas a sensação é que eu trabalhei três turnos, eu trabalhei muito mais.” Eduardo

“Atendimento de whatsapp, atendimento de e-mail, até sexta-feira tem que fazer fechamento de reclassificação do aluno. Todos os dias a gente vai lá e busca caixas e mais caixas, o professor está corrigindo em média 400 atividades, 200 da escola e 200 do CEMEPE, o professor de um só turno, então é um exagero. A gente tá aqui tentando corrigir, tabulando, aí dão um curso de 40 horas em dezembro, estão muito fora da realidade, pensando muito só no aluno e abandonou completamente o

professor. Eu estava atendendo 10 turmas, sendo que eu ganho pra 5. E o salário não dobra, nunca.” Vera

“O tempo de trabalho que a gente tem nem dá pra corrigir as coisas, estamos trabalhando a mais. Não tem possibilidade de pensar em gravar um vídeo no horário de trabalho, porque não tem tempo, só se for fazer hora extra.” Irene

“A gente tinha que atender em várias plataformas, eu atendi, por exemplo, por e-mail, eu atendi por whatsapp, a pedagoga recebia e nos passava, eu atendi pelo google for education, eu atendi papéis físicos que chegavam na minha casa, mesmo com a possibilidade de transmissão do vírus, levei um monte de papel pra minha casa, e todos professores fizeram isso. Foi um desgaste que não tem precedente nenhum nesses meus 34 anos de trabalho na educação.” Elena

Um dos principais pontos relatados pelos professores foi o aumento significativo da carga de trabalho, com a sensação de que precisam exercer mais funções do que antes da pandemia. Como apontado por Elena e Vera, as plataformas de atendimento e de trabalho foram variadas, exigindo mais ainda dos profissionais, que estivessem disponíveis em tempo integral em todas as frentes. Um dos fatores que levou à essa sobrecarga foi o fato de não haver preparo nenhum para essa modalidade de ensino, não havia precedentes que ajudassem a reorganizar o funcionamento escolar de maneira menos penosa.

O horário de trabalho não foi suficiente para dar conta de toda a sobrecarga desse período e os professores precisaram extrapolar o horário delimitado, como denunciado por Irene. Isso leva a outro ponto importante mencionado pelos profissionais, os desafios de trabalhar diretamente de casa:

“Muito difícil pro professor, primeiro, ele teve que trabalhar em casa, então teve gastos com internet, energia, ele teve que se virar com equipamento tecnológico por conta dele, computador, computador travando, teve que arrumar um espaço em casa

pra poder organizar essas aulas virtuais com quem tinha condição. Tinha que se virar com quadro, organizar apresentações, teve que fazer tudo isso.” Eduardo

“A prefeitura não ofereceu ao professor nada, ele teve que organizar sua mesa de trabalho, seu computador, sua internet, seu telefone, a sua energia, então a gente trabalhou com a possibilidade que a gente tinha em casa.” Elena

“Antes eu trabalhava de manhã, podia em um dia preparar aula da semana inteira, agora não tem jeito de não trabalhar todos os dias, o dia inteiro. Quer dizer, dobrou o meu serviço, e olha pra você ver que eu sou solteira, eu moro sozinha, não tenho filhos, não tenho marido, eu estou super cansada, agora imagina os meus colegas.”

Vera

Eduardo e Elena elucidam o fato de que foi preciso adaptar o lar para funcionar como espaço de trabalho, e que não houve suporte para essa adaptação. Ou seja, ficou a cargo de cada professor, individualmente, dar conta de se organizar para lidar com as demandas, seja com as novas tecnologias e formato de trabalho, os instrumentos, como espaço, mesa, computador, ou mesmo gastos como internet e energia elétrica. Ainda, o professor precisou se adaptar para lidar com as horas a mais de trabalho e a flexibilidade exigida. Nesse sentido, o esforço individual e adequação dos professores foram necessários para que o trabalho acontecesse.

Transformar a casa em ambiente de trabalho traz ainda outros desafios, como, por exemplo, a dificuldade de delimitar espaços e tempos de trabalho e de descanso. Além disso, em muitos casos as demandas de trabalho se misturam com outras obrigações da vida cotidiana, como atividades básicas da vida diária e cuidados com a família, aspecto apontado pela professora Vera, que compara sua carga de trabalho com a de colegas que têm filhos. Essa percepção das diferentes experiências também foi mencionada por Julio:

“Foi mais apertado no final, deram um curso muito em cima da hora, mas fora isso foi tranquilo. Geralmente as mulheres têm carga tripla né, têm criança, têm que fazer tudo junto, eu não tenho essa realidade, acho que tem que tentar entender por isso. As mulheres que têm filho em casa e têm que trabalhar com criança, aí é muito pior. É mais difícil, trabalhar em casa é mais difícil, você mistura família, mistura tudo ao mesmo tempo, você perde um pouco da qualidade sim. Não tive abalo psicológico, mas tive muito aborrecimento por misturar a vida pessoal com profissional.” Júlio

Apesar de não ter sentido a sobrecarga de forma significativa, o professor sente que trabalhar em casa é mais difícil, e discute ainda a diferença de sua vivência com a de profissionais que precisam lidar com uma “carga tripla”, geralmente atribuída às mulheres e fruto da divisão sexual do trabalho. Assim, Júlio não teve que lidar com o acúmulo de atividades no cuidado de filhos e da casa, algo que foi bem desafiador para quem precisou equilibrar todas as demandas trabalhando no mesmo espaço em que o resto da vida acontecia concomitantemente.

Estudos recentes referentes ao trabalho de professores durante a pandemia apontam achados semelhantes, como na pesquisa de Oliveira e Junior (2020), na qual 82,4% dos professores da educação básica participantes da pesquisa perceberam aumento da quantidade de horas de trabalho, ou seja, passaram a lidar com maior carga de tarefas no ensino remoto. Barros (2020) também faz considerações sobre o mundo do trabalho durante a pandemia e aborda as particularidades de cada realidade de trabalho. A respeito dos profissionais que trabalharam de forma remota, a autora aponta dificuldades como adaptação da rotina, de conciliar atividades domésticas com tarefas de trabalho, a falta de condições e material de trabalho, desafios de dividir o espaço com familiares e outras pessoas que também estão trabalhando de casa. Além disso, refere ainda a perda de espaços de socialização com colegas de trabalho.

A respeito do aspecto apontado pelo professor Júlio, as pesquisas de Insfran e Muniz (2020) e Macêdo (2020) evidenciaram que a desigualdade de gênero e a divisão sexual do trabalho foram intensificadas no período de crise. As autoras abordaram como a intersecção entre gênero, trabalho, maternidade no contexto da pandemia afetou a qualidade de vida das mulheres e impôs níveis maiores de sobrecarga.

As problemáticas apontadas pelos professores evidenciam a precarização do trabalho docente no cenário da pandemia. Entretanto, esse funcionamento não está tão distante das questões enfrentadas antes da pandemia e do ensino remoto. Isso fica mais claro ao notarmos que as queixas de sobrecarga já se faziam presentes antes da pandemia, durante as observações na escola. Na tese de Paparelli (2009), a título de exemplo, a autora já mencionava o desgaste vivenciado por professores:

Encontramos nos depoimentos referências: à intensificação do trabalho docente (ampliação das atribuições e aumento da “produtividade”, ou seja, menos professores para trabalhar com mais alunos em menos tempo); ao acúmulo de responsabilidades, que não vem acompanhado do aumento da autonomia para transformar a realidade e realizar o planejamento do próprio trabalho; às dificuldades nas relações interpessoais no trabalho, que são caracterizadas, via de regra, como relações de mando e obediência (ou resistência); ao fato de que, mesmo no interior do espaço de planejamento de que dispõe o professor, o contexto de imprevisibilidade da escola dificulta esse processo, o que traz para o dia-a-dia de trabalho as marcas do imprevisto, da ausência de avaliação e reflexão sobre a própria atividade. (pp. 158-159).

Frente a esse cenário, percebemos que diversos aspectos do processo educacional ficam a depender da dedicação individual e do esforço de cada professor, que precisa “se virar” da maneira que consegue. A responsabilização individual dos profissionais da educação pela oferta de um ensino de qualidade, que deveria ser garantido através de políticas públicas e investimento adequado, também é algo que já ocorria antes da pandemia. Entretanto, tal lógica ficou escancarada com o trabalho remoto, uma vez que até os gastos de trabalho passaram a ser custeados pelos trabalhadores.

Essa noção de esforço individual tem muito a ver com a noção neoliberal de gestão de si mesmo, exposta por Gaulejac (2007). Segundo o autor, sob uma lógica de funcionamento

empresarial, os trabalhadores são convocados ao auto aperfeiçoamento e gerenciamento racional de si mesmos, como se eles próprios fossem uma empresa. Assim, espera-se que cada sujeito funcione como uma empresa privada e consiga gerir a si mesmo, ser flexível, autônomo, competitivo e alcance o máximo de qualidade (Gaulejac, 2007).

Ao individualizar o processo os resultados também se tornam individuais e, dessa forma, os professores são responsabilizados pelo sucesso ou pelo fracasso em seu trabalho. Para Gaulejac, “A individualização gera a vulnerabilidade, que favorece a autoacusação. Cada um se sente culpado de não satisfazer exigências sempre mais prementes e tanto mais difíceis de contestar pelo fato de emanarem de um poder distante, abstrato, inacessível.” (2007, p. 214).

Outro aspecto apontado pelos professores foi que mesmo com o maior volume de trabalho e a sobrecarga, os resultados não foram correspondentes:

A questão dos resultados durante a pandemia também foi citada pelos professores:

“Estamos trabalhando muito mais do que antes, muito trabalho e pouco resultado de aprendizagem dos alunos, não tem essa interação. A gente só faz as atividades, eles respondem, a gente corrige e não tem como dar esse feedback individual. Tenho percebido nos grupos de professores que está todo mundo abalado, desestimulado, tanto em conta da baixa participação dos alunos. Com maior exigência, cobrando e tudo, mas é pouco resultado. Isso desestimula.” Irene

“Esse ano não teve avanço, a gente trabalhou dentro do possível só que, por exemplo, eu tenho 150 alunos, nas aulas apareciam 60, e assim foi com todos os professores, e olha que é uma escola que os meninos têm acesso a internet, têm computador, têm celular, têm mais cobrança da família.” Vera

“A educação foi muito penalizada, foi um ano muito difícil. Em relação à questão do conhecimento foi muito complexo, porque, por exemplo, em torno de 50% dos alunos apenas na minha escola, dos meus alunos, tiveram o contato virtual.” Eduardo

“Um trabalho que não atinge todo mundo, não atinge, não adianta falar que todos os alunos matriculados tiveram aprendizados, não atingiu nem 30% na minha concepção, 70% dos meus alunos não tiveram condições de acompanhar tudo.” Elena

Da mesma forma que os professores precisaram se reorganizar e adaptar a rotina, os alunos e suas famílias também, mas nem todos tiveram a possibilidade de participar do ensino de forma remota, como relatam Irene, Vera, Eduardo e Elena, a respeito da baixa participação de alunos nas aulas e no retorno de atividades. Este aspecto é amparado pelos achados de Oliveira e Junior (2020), que constataram os resultados negativos de participação de alunos, com 84% de professores percebendo diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas durante o período remoto. Ou seja, os docentes estão trabalhando exaustivamente sem ver um resultado que corresponda a todo o esforço realizado. Com isso, o trabalho docente corre o risco de perder seu sentido, e é instaurado o sofrimento.

Uma vez apresentados os principais elementos discutidos pelos professores, com destaque para a pressão, a sobrecarga de trabalho e a precarização evidenciada no ensino remoto, chegamos a um ponto essencial nesta discussão: a compreensão da relação saúde-doença e trabalho. Infelizmente, não é novidade que professores adoecem em decorrência das condições e organização do trabalho (Penteado & Souza, 2019). Entretanto, consideramos importante pontuar que as vivências de desgaste, estresse, pressão e sobrecarga podem se configurar enquanto fontes de sofrimento para esses sujeitos, ainda que não tenham manifestado algum processo de adoecimento específico.

Sustento-me nas propostas de Dejours (1992), que concebe o sofrimento como uma etapa pré-patológica, que ocorre anteriormente à instalação do adoecimento. O sofrimento envolve mal-estares diversos e dificuldades do sujeito ao lidar com as contradições e as diversidades em sua vida. Parreira e Pereira (2020) amparadas nesses conceitos de Dejours, sugerem que o adoecimento decorre da persistência das situações promotoras de sofrimento, o que leva o

sujeito a viver as angústias de forma ainda mais intensificada, ao não conceber a possibilidade concreta de que essas tenham fim.

Vivências de estresse, desgaste, sofrimento e mesmo de adoecimento foram abordadas pelos professores, como demonstram os relatos a seguir:

“Tá todo mundo estressado, todos reclamando que estão trabalhando a mais, muito desgaste. Estamos nos adequando, mas tá bem estressante.” Irene

“Foi um ano muito desgastante, emocionalmente e psicologicamente.” Eduardo

“A gente tá sentindo mais dores na coluna, mais dores nas costas, mais dores de cabeça, um emocional mais abalado, a gente tá chorando mais, e a gente vê pessoas lamentando, porque você toca no assunto e é um monte de gente que tá assim. Eu fui na psiquiatra semana passada, porque eu tô sentindo muita dor no pescoço que eu sei que é da ansiedade. Ontem eu não chorei porque eu sabia que se eu chorasse eu ia ter enxaqueca, eu não posso ter enxaqueca porque eu tenho muita coisa pra corrigir.”

Vera

“Isso me levou ao adoecimento, eu sei sabe, eu não aguentei, primeiro por causa dos problemas que eu já tinha adquirido da coluna, em função dessa dupla jornada a minha vida inteira, e depois agora, porque eu fiquei muito sozinha, sabe, na pandemia. Eu fui entrando em depressão com esse tanto de pressão que a gente tá colocando, tive que procurar psiquiatra, psicólogo, porque eu na verdade, vou te falar, eu pirei! Eu pirei porque ninguém dá conta, tive que entrar com medicação, porque eu não dormia, crise de ansiedade, então foi difícil pra mim.” Elena

Junto com a sobrecarga, os professores lidaram com desgaste físico e emocional, com dores em decorrência das condições de trabalho adaptadas, enxaqueca, insônia, transtornos de ansiedade e depressão. Ao mesmo tempo, lidaram com a pandemia em si e com o risco de se contaminar e adoecer. Como discutido no início desta seção, o sofrimento em decorrência do

trabalho já existia em tempos pré-pandemia, tendo em vista que vivemos sob a mesma racionalidade neoliberal que já vinha sendo imposta anteriormente. Entretanto, os aspectos percebidos durante o trabalho de campo parecem ter se agravado de forma expressiva, como elucidam os próprios professores em seus relatos. A pandemia e o ensino remoto desvelaram de forma brutal as situações de precarização, sofrimento e adoecimento no trabalho.

Como bem salientam Paparelli, Sato e Oliveira (2011), é comum encontrar explicações para o adoecimento de trabalhadores que estejam voltadas para problemas individuais, sejam eles físicos, fisiológicos, psicossociais ou familiares. Aqui, sustentadas pelos pressupostos da Psicologia Social do Trabalho e do campo Saúde do Trabalhador, compreendemos o caráter histórico-social dos processos saúde-doença. Laurell e Noriega (1989) colocam o trabalho no contexto das relações de produção capitalistas no centro de análise para compreender os processos saúde-doença. Especialmente, são considerados os padrões de desgaste vivenciados por trabalhadores de diferentes categorias.

O adoecimento de professores foi analisado por Paparelli (2009), que citou a perda de sentido do trabalho como parte importante desse processo. Em sua pesquisa, a autora encontrou sinais como mal-estar, angústia, desgosto, desânimo, cansaço, desestímulo, tristeza, e explicitou de que forma esses sintomas afetam a relação dos professores com seu trabalho, com alunos e colegas.

Segundo Laurell (1982), as formas de adoecimento não são determinadas pela biologia de cada pessoa individualmente, mas são um processo que se dá na coletividade humana. Dessa forma, podemos entender melhor as vivências de sofrimento relatadas por professores enquanto uma categoria que lida com questões específicas de trabalho, mas que, sobretudo, respondem à uma racionalidade maior que nos governa a todos (Dardot & Laval, 2016).

Sato (1995), em investigação sobre o processo saúde-doença e sua relação com a organização do trabalho, postula que para que uma atividade não seja considerada penosa, são

necessárias três condições: a) o poder, referente a possibilidade do sujeito ter controle do trabalho, podendo modificar os contextos que geram incômodo ou sofrimento; b) a familiaridade, que diz respeito à experiência do profissional no manejo de determinada tarefa; c) e, finalmente, o limite subjetivo, que significa poder conduzir quanto, quando e como suportar e lidar com as demandas de trabalho.

No caso dos professores em ensino remoto, podemos pensar que nenhuma das condições é de fato alcançada, tendo em vista que os trabalhadores não têm condições de mudar o contexto atual de pandemia, em sua maioria não tinham familiaridade com o trabalho educacional de forma remota e, principalmente, não têm autonomia para evitar, rejeitar ou lidar com sobrecarga da forma como achassem melhor.

Resumidamente, percebemos que as vivências de sobrecarga, pressão, desgaste, precarização, sofrimento e adoecimento já participavam do trabalho de professores, mas tais ocorrências se intensificaram e agravaram com o início da pandemia e as novas modalidades de ensino. Como apontado por Souza (2010):

Os professores demonstram, com muitas de suas análises e críticas, ou com o adoecimento e o sofrimento, muitas das contradições presentes nas políticas públicas, sem que consigam de fato canalizar essas críticas para ações coletivas de enfrentamento das dificuldades. (p. 141).

Para buscar tais ações coletivas de enfrentamento é necessário que os trabalhadores compareçam como sujeitos na luta pela transformação dos processos de trabalho (Lacaz, 2007). As formas de enfrentamento utilizadas pelos professores participantes deste estudo serão aprofundadas na seção seguinte.

5.4. “Ao mesmo tempo que você tem que pensar além do sistema, você está incluído nele e precisa se adequar a ele”: Táticas de transformação ou reprodução?

Como abordado por Souza (2010), a manutenção de práticas hierarquizadas na educação leva a questionamentos, insatisfações e também abre oportunidade para enfrentamentos. Frente a isso, muitos professores constroem saídas que ajudam a dar conta dos dilemas vivenciados; esse aspecto também foi percebido nesta pesquisa. Nesse sentido, diante da conjuntura e das problemáticas apresentadas nas seções anteriores, os professores não ficam estáticos. Nesta categoria apresentaremos diferentes tentativas de enfrentamento e transformação da realidade, brechas que esses trabalhadores encontram (ou criam) na busca por lidar com os problemas.

Nas entrevistas, os professores relataram ações do cotidiano que são sua forma de enfrentar e buscar transformar a realidade. Um primeiro aspecto a ser mencionado refere-se a tentativas de propor práticas diferentes daquelas que contribuem com a reprodução do sistema vigente, como podemos notar nas falas de Vera e Júlio sobre os métodos de avaliação escolar:

“Eu sou a professora chata, é pra escrever direito, eu sou professora de história, mas antes disso você tem que saber o português, então eu quero o português bem feito, eu quero qualidade, higiene, organização, eu quero cores. Porque eu tenho uma forma de avaliar o aluno, gosto de avaliar com seminários pra ver se tem postura pra falar, pra sentir se ele tem esse medo do público, pra saber se ele consegue repassar o conteúdo, como entendeu o conteúdo, como se organizou em equipe, como é trabalhar individual, eu quero produção de texto, interpretação de texto, eu tenho várias formas de buscar e de cobrar do aluno pra passar por várias vertentes, pra ele sair de lá como um aluno completo.” Vera

“Hoje em dia o processo é 60%, a prova é 40%, só que tem professores que são engessados pelo processo e acabam fazendo virar um produto também. Eu tento fugir

disso, eu tento trabalhar várias habilidades no aluno, sinestésico, auditivo, visual, pegando vários tipos de atividades diferentes e tentando abarcar o maior número de pessoas possíveis. A gente sai do convencional fazendo isso.” Júlio

Os dois professores se mostram preocupados em fugir do formato tradicional de avaliação dos alunos, onde as respostas certas e a nota são mais importantes do que o processo, e apostam na prática de propor formas diferentes e mais potentes de avaliação, que incentivem nos alunos o desenvolvimento integral. Essas propostas alternativas também se diferenciam bastante do modelo das avaliações externas em larga escala, discutidas em seção anterior. Outra prática mencionada como tentativa de enfrentamento é a continuidade dos estudos e da formação profissional, como mencionado por Elena e Eduardo.

“Todos os cursos que eu fiz foi por minha conta, eu sou professora que esteve a vida inteira em formação, eu nunca parei.” Elena

“Estou aprendendo a trabalhar sob o viés da teoria histórico cultural, estou aprendendo cada vez mais nesse caminho. Eu acho que ao mesmo tempo que a gente ensina a gente aprende, por isso é que essa função ela também é dinâmica, ela também está sempre em transformação, porque visto que a gente aprende com o aluno e ele aprende conosco, a gente também muda, então a gente muda de posição, a gente muda a maneira de trabalhar, muda as estratégias, é uma coisa dinâmica que sempre vai se transformando.” Eduardo

No caso dos professores, os estudos e a formação continuada são um jeito de potencializar os saberes e sua prática educacional, especialmente no caminho contrário de práticas enrijecidas e arcaicas. Como bem apontado por Eduardo, o processo de ensino e aprendizagem e as trocas com os alunos proporcionam novidades constantes em seu fazer. Mas é necessário chamar atenção para o fato de que essa busca parece se dar de forma

individual, uma vez que os estudos partem do próprio interesse e disposição dos professores. Tal aspecto será retomado mais adiante.

Uma outra prática foi apontada por Irene como sendo uma tentativa de transformação, como já citado anteriormente nesta dissertação: utilizar o filme “Em busca da felicidade” para estimular despertar nos alunos a perseverança. Trago novamente esta fala aqui, uma vez que é apresentada pela professora como tentativa de ação transformadora. Entendemos que em um contexto onde há pouco amparo do estado, do governo e de políticas públicas, a saída individual parece ser uma das poucas possibilidades que se mostra viável e possível de ser feita pelos professores. Entretanto, apesar da busca por encontrar outros caminhos para trabalhar com os estudantes, a tentativa de transformação da professora acaba se configurando como mais um exemplo de reprodução da lógica meritocrática, na qual os objetivos serão alcançados se houver perseverança frente as dificuldades.

Podemos pensar esse fenômeno a partir das reflexões de Blanch e Cantera (2008), que discutem o fato de que cada modo de produção cria também seus modos de subjetivação. O modo de subjetivação característico do neoliberalismo é o modo indivíduo. Como apontado em Parreira & Pereira (2020), esse se converte então na lente a partir da qual nossos pensamentos se estruturam, nosso estar no mundo se configura e como o filtro que guia nossa ação sobre a realidade social.

O relato do professor Eduardo também traz o “esforço” individual como estratégia para dar conta de todas as demandas:

“Você vê que o professor se desdobra de uma maneira sobrenatural em alguns momentos, ele trabalha muito mais do que as pessoas pensam, ele trabalha muito em casa, questão de planejamento, de buscar material, de ver se ele consegue o que tem na escola, se é possível alguma verba pra poder comprar um recurso e às vezes não

tem, então o professor tenta o melhor possível dentro do que ele pode pra poder atingir melhor possível os alunos.” Eduardo

A fala de Eduardo traz elementos ligados à sobrecarga discutida na seção anterior, mas conta também daquilo que os profissionais fazem além do que está dado, um trabalho que parece depender majoritariamente do esforço de cada professor individualmente. Além dos relatos nas entrevistas, durante o trabalho de campo também foi possível perceber como os recursos individuais se fazem presentes no cotidiano dos professores, como no trecho do diário de campo:

A professora fala sobre a falta de recursos, mas que sempre dá seu jeito de preparar materiais divertidos para trabalhar com os alunos, porque eles adoram e é muito gratificante a recepção que ela tem quando chega na sala. Fico pensando sobre o quanto a falta de recursos e investimentos faz com que o professor se responsabilize individualmente por dar conta de preparar materiais e criar alternativas para as aulas. Se ela não fizesse dessa forma, e contasse exclusivamente com as possibilidades existentes dentro da própria escola, seria considerada uma boa professora? Uma professora dedicada? (V. A. D. Parreira, diário de campo, 9 de outubro de 2019).

As perguntas que escrevi no diário ainda ecoam sem respostas. Parece que para esses professores o esforço individual ocupa um lugar de importância no fazer educacional. Na falta de saídas coletivas, na falta de políticas públicas ampliadas, sustentadas e interligadas, as saídas individuais aparecem como recurso para ser um bom professor e pra enfrentar as limitações. Tal aspecto foi criticado pelo professor Eduardo:

“Eu vou ser bem sincero, é difícil porque quando eu paro pra pensar em relação a isso eu penso que nosso país não parou [durante a pandemia] porque há profissionais na educação comprometidos com o desenvolvimento dos seus alunos, mas eu penso que isso não é o certo a se acontecer, deixar tudo a cargo do professor. Porque assim, tem que ter políticas públicas que invistam em educação nesse país, então, por exemplo, que não fique a cargo do professor fazer milagre do que tem.” Eduardo

Concordamos com a crítica feita por Eduardo, ao questionar a necessidade de os professores abraçarem a sobrecarga para sustentar individualmente as demandas desse

cenário. Como mencionado, o modo de subjetivação no neoliberalismo (Blanch e Cantera, 2008) limita também a forma como as pessoas percebem suas possibilidades de ação frente à realidade. Em grande parte, os recursos utilizados são formas de saídas executadas pelos profissionais individualmente.

Percebemos então, que os professores buscam fazer o seu melhor para os estudantes, tentam estimular e criar estratégias para produzir uma educação que seja transformadora para os alunos, procuram formações para aprimorar e inovar seu método de ensino, se desdobram para conseguir recursos para trabalhar com os alunos de jeitos diferentes. Como dito por Eduardo, precisam fazer milagre com o pouco que têm. Mais uma vez, a lógica da gestão de si mesmo (Gaulejac, 2007) impera na organização do trabalho escolar e até os enfrentamentos ficam sujeitos ao esforço individual.

De certa forma, algumas das ações que pretendem ser de enfrentamento e transformação são na verdade reprodutoras, novamente o elemento de contradição discutido anteriormente. Outra possibilidade, ainda dentro dos recursos individuais, diz respeito às práticas apresentadas por Irene e Vera:

“Existe um negócio que chama currículo oculto. O que é esse currículo oculto? É o que eu faço! Tá na legislação que tem que fazer daquele jeito, eu até cumpro o que tá falado lá, dos objetivos, do conteúdo, eu cumpro porque eu tenho que cumprir, só que o currículo oculto é aquilo que o professor faz além do que está nos documentos, por isso fala currículo oculto, eu trabalho isso, mas eles não sabem que eu trabalho isso. No diário eu até coloco lá as dinâmicas, filmes que passei, mas o debate que eu faço em sala, o que eu passo pros alunos, o que eu tento enfatizar neles, isso ai é oculto, vai além do papel. [...] Meu papel é ir contra esse sistema, mas não sair totalmente fora dele, eu falo pros meninos assim, ao mesmo tempo que você tem que pensar além dele, você está incluído nele e precisa se adequar a ele” Irene

“Tinha algumas coisas [na BNCC] que a gente não podia mudar, mas podia acrescentar. Então a gente acrescentou, por exemplo, alguns temas que o professor poderia trabalhar caso achasse necessário. A gente sempre tem essa visão, que o professor tem que ter essa liberdade e essa sacada, o pulo no gato, que é saber que eu primeiro tenho que trabalhar com o aluno o que é revolução, pra depois entrar no tema específico. Por exemplo, trabalhar a questão da folia de reis, professor trabalha se ele quiser, entendeu? Do candomblé, eu não tenho afinidade, eu não trabalho com meus alunos, não está ali no livro pra eu trabalhar, mas se eu quiser eu posso.” Vera

As falas apresentadas chamam atenção para outro ponto, como as professoras buscam “contornar” o que está posto. No relato de Irene, a professora refere estratégias para ir contra o sistema dentro do próprio sistema, o que se relaciona também com a dimensão do paradoxo discutida anteriormente. Na fala de Vera, ela relata como usa as brechas do que está colocado para ter certa autonomia em seu trabalho.

Nos amparamos nas propostas de Certeau (1998) para refletir a respeito de como os professores usam táticas, de dentro do sistema, para ultrapassar o que está posto. O autor debate sobre a capacidade dos sujeitos de encontrarem autonomia e liberdade frente aquilo que é hegemônico, e busca compreender os meios pelos quais, através de suas práticas cotidianas, as pessoas encontram criatividade, brechas, “engenhosidades” para intervirem na realidade, se reapropriarem do espaço, e reinventarem o cotidiano.

De acordo com Certeau (1998), o enfrentamento cotidiano se dá por meio de táticas, definidas como o movimento dentro do campo de ação do inimigo, como a “arte do fraco”, uma vez que partem de sujeitos sem poder frente ao sistema instituído. A tática é empregada dentro dos limites impostos pelo próprio contexto, de forma que o agente reproduz elementos do discurso dominante para fazer frente a ele. Os “fracos” se utilizam das lacunas encontradas no sistema para enfrenta-lo. Como discutido por Silva, Lyrio e Martins (2011), a escola é um

espaço onde as táticas, as rachaduras, os improvisos são parte do cotidiano, e isso é perceptível a partir das formas de enfrentamento discutidas até aqui.

Entretanto, mesmo as táticas, no sentido discutido por Certeau (1998), possuem um efeito reduzido de transformação, visto que se limitam a “contornar” o que está posto dentro do próprio sistema. Nos chama a atenção o fato de não haver ações coletivas de enfrentamento ou práticas de fato transformadoras que promovam fissuras no que está posto.

O sentido de transformação mencionado aqui é baseado em Freire, para quem a transformação social passa pela tomada de consciência e participação ativa dos sujeitos na criação de novas realidades mais libertadoras. Para o autor, “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o par ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (Freire, 1979, p. 15).

O protagonismo dos profissionais da educação para que haja transformações e enfrentamentos cotidianos se relaciona com a visão de Ivar Oddone e colaboradores (1986, citado por Paparelli, Sato & Oliveira, 2011), para quem os trabalhadores são detentores de um saber próprio, proveniente da experiência, e são agentes imprescindíveis para uma ação transformadora.

Frente às diversas táticas e enfrentamentos de ordem individual, reforçamos a urgência de encontrar e criar novas lacunas de forma coletiva e organizada, pois, “Construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica é um projeto coletivo.” (Apple, 2002, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”
(Antonio Machado)

Ao refletir sobre o objetivo deste estudo e os caminhos trilhados na construção da dissertação, sou capturada pela singularidade do percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Recordo-me de algumas reuniões de orientação onde a professora Maristela descreveu a pesquisa qualitativa como um processo no qual o pesquisador vai desbravando a trilha e construindo, passo a passo, o percurso a seguir. O caminho a ser percorrido não está dado *a priori*, mas vai sendo traçado durante a caminhada.

Essa característica se fez presente desde o início deste trabalho, pois escolhas feitas inicialmente foram transformadas durante o processo e agregadas de outras formas no resultado final. Para citar alguns exemplos, o referencial teórico que embasa a pesquisa foi repensado a partir do trabalho de campo, uma vez que fomos colocadas em contato com questões que precisavam de outras lentes teóricas que nos ajudassem a refletir; sendo assim, somente após as observações e as entrevistas notamos que a Psicologia Social do Trabalho traria elementos importantes para compor a discussão.

O próprio método de pesquisa foi se reestruturando, visto que, inicialmente, a proposta era realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica e, por fim, dentro do que realizamos e de algumas limitações encontradas, o trabalho se configurou de outras formas. Além disso, até mesmo o objetivo pensado inicialmente era diferente, focado mais especialmente em investigar marcas da racionalidade neoliberal no ambiente escolar. Entretanto, outros elementos foram apresentados pelos professores; estes não falavam especificamente sobre o neoliberalismo, falavam sobre aspectos políticos que incidiam em seu trabalho, daí a necessidade de reformular a escrita do objetivo para abranger a amplitude dos achados.

Ao partir da compreensão do processo de pesquisa como sendo construído no caminho, sem um roteiro pronto, entendemos que o pesquisador não consegue dizer de início sobre todas as etapas e sobre onde chegará ao final. Dessa forma, compreendemos as transformações do percurso não como um problema, mas como parte natural do processo. Essa diferença entre o projeto e a versão final da dissertação dá conta também da diferença entre o que pensei que encontraríamos e o que de fato encontramos. Apesar dos limites, que estão presentes em qualquer pesquisa, e dos quais falarei em seguida, acredito que as ideias iniciais foram transformadas e ampliadas, e que os resultados foram muito mais abrangentes do que o esperado.

Vale a pena recapitular aqui os principais achados do estudo: 1) os professores compreendem a educação em seu caráter amplo e atribuem à educação o papel de desenvolver a consciência crítica dos alunos. Entretanto, notamos uma importante contradição entre o discurso e o que consideram “consciência crítica” e suas práticas de fato, algumas delas pautadas na lógica meritocrática e que ajudam a reproduzir relações de opressão; 2) embora haja a contradição, os professores apresentam alguma visão crítica com relação às problemáticas sociais que atravessam a educação, e estão atentos à questões políticas, como projetos de lei que incidem em seu trabalho, por vezes até levando essas discussões políticas para o espaço escolar; 3) a racionalidade neoliberal e a lógica empresarial adentram o processo educacional e isso se materializa em políticas públicas educacionais que são implementadas sem a participação da comunidade escolar, com a proposta de currículos e avaliações padronizadas, formulados a partir de interesses privados, e com a finalidade de desenvolver habilidades e competências nos estudantes; 4) os professores apontam a precarização do trabalho docente, a sobrecarga, exigências exacerbadas, vivências de sofrimento e adoecimento, evidenciando que a racionalidade neoliberal também atinge a organização do trabalho; 5) tais problemáticas se agravaram no contexto de pandemia e

ensino remoto, visto que os professores precisaram se adequar individualmente às novas demandas, sem suporte institucional ou do governo, e vivenciaram maiores níveis de sobrecarga e sofrimento; 6) frente a isso, os professores fazem uso de táticas para contornar os problemas, em sua maioria, utilizam de estratégias individuais para lidar com as questões apontadas, não foram mencionadas formas coletivas de enfrentamento.

Ao final do processo, podemos mencionar ainda alguns limites percebidos no estudo. Pensamos que seria interessante enriquecer o trabalho de campo, que poderia ser mais extenso e aprofundado. Olhando para trás, gostaria de ter saído da sala dos professores, de ter acompanhado outras movimentações que ocorriam na escola, até mesmo dentro das salas de aula. Isso leva a outro ponto que não conseguimos dimensionar aqui: a prática dos professores. Ouvimos seus relatos, discursos e compreensões, mas não conseguimos acessar o que fazem de fato na prática com os alunos em busca por cumprir o que entendem como sendo o papel da educação.

Além disso, consideramos importante que outras pesquisas possam abordar diferentes realidades escolares, tendo em vista que aqui o local de estudo foi uma instituição localizada em uma região central da cidade. Pensamos ainda, que vale a pena refletir mais acerca do papel da Psicologia na prática educacional, principalmente no processo de conscientização, como mencionado por Freire (1979), de alunos, professores, e toda a comunidade escolar.

Por fim, fica o chamado para que as vertentes críticas da Psicologia tomem parte nesse fenômeno e para que as psicólogas e psicólogos, enquanto categoria de trabalhadoras/es, contribuam com o processo de emancipação e conscientização em seu fazer profissional, em todos os contextos, dentre eles os de trabalho e educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, 7(1), 11-22. Recuperado de <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>
- Amestoy, M., & Tolentino-Neto, L. (2020). Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. *Research, Society and Development*, 9(2). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2189>
- Anderson, P. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In E. Sader, & P. Gentili (orgs.), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. (pp. 9-23). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado de <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson/view>
- Andrada, C. F. (2010). Etnografias em Psicologia Social: notas sobre uma aproximação fecunda. *Ponto Urbe*, 7. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1661>
- Apple, M. W. (2002). Interromper a Direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem fronteiras*, 2(1), 80-98. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/5.pdf>
- Barros, C. R. (2020). O apocalipse dos trabalhadores: breves considerações sobre o mundo do trabalho na pandemia. *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, 7(1), 61–74. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/24822>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes.
- Beatón, G. A. (2021). Apuntes sobre la democracia: las políticas públicas y la educación. In M. P. R. de Souza (Org.), *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios* (pp. 135-142). São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/602/536/2035-1>
- Bendrath, E. A., & Gomes, A. A. (2010). Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *Intermeio*, 16(32), 157-171. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2432>
- Bernardes, J. de S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 216-231. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>
- Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26, 129-139. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>

- Bernardo, M. H., Oliveira, F. de, Souza, H. A. de, & Sousa, C. C. de (2017). Linhas paralelas: as distintas aproximações da Psicologia em relação ao trabalho. *Estudos de Psicologia*, 34(1), 15-24. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000100003>
- Blanch, J., & Cantera, L. (2008). “Subjetivación del trabajo en el capitalismo flexible”. In: Ana Magnólia Mendes (org.). *Trabalho & Saúde: O sujeito entre emancipação e servidão*. (pp. 89-101). Curitiba: Juruá. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/341590789_6_SUBJETIVACION_DEL_TRABAJO_EN_EL_CAPITALISMO_FLEXIBLE_TRABALHO_E_SAUDE_O_sujeito_entre_e_mancipacao_e_servidao
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Braga, D. S., & Lopes, T. C. D. (2019). A educação sob a lógica do capital: constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial. *Germinal: Marxismo E Educação Em Debate*, 11(1), 17-27. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.26393>
- Branco, E., Branco, A., Iwasse, L., & Zanatta, S. (2019). BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. *Debates em Educação*, 11(25), 155-171. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>
- Brum, E. (2016). Exaustos-e-correndo-e-dopados: Na sociedade do desempenho, conseguimos a façanha de abrigar o senhor e o escravo no mesmo corpo. *El País*. Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html
- Carnoy, M. (1988). *Estado e Teoria política*. Campinas: Papirus.
- Carvalho, L. D., Ramalho, B., & Santos, K. A. dos. (2019). O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. *Educação & Realidade*, 44(1), e80711. Epub February 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623680711>
- Centenaro, J. B. (2019). *Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação). Recuperado de <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1822>
- Certeau, M. de (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Costola, A., & Borghi, R. (2018). Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(esp3), 1313-1324. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>
- Cury, C. R. J. (2017). A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *RBP AE*, 33(1), 15-34. doi:<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>

- Dardot, P., & Laval, C. (2016) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *Revista o olho da história*, (22). Recuperado de <http://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Derisso, J. L., Duarte, R. de C. (2017). Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(4), 1169-1185. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8651218>
- Dessotti, E., & Dessotti, I. (2015). A escola serve ou tem serventia? Uma análise da proposta curricular do estado de São Paulo sob o olhar do neoliberalismo. *Laplage em Revista*, 1(2), 132-140. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151226p.132-140>
- Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016. (2016). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm
- Fernandes, M. J. da S. (2012). O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 799-814. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400002>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 45-60. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>
- Galzerano, L. (2015). Estratégias do capital privado na educação básica pública: notas sobre a Abril Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, 15(17). <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642693>
- Gatti, B. A. (2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, (9), 7-18. Recuperado de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>

- Gaulejac, V. de (2007). *Gestão como doença social*. São Paulo: Idéias & Letras.
- Geertz, Clifford. (2013) “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In: *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes. p.60-74.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: T. T. da Silva, & P. Gentili. *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE. Recuperado de <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>
- Giroto, E. (2018). Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, 36(1), 16-30. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>
- Gradella Júnior, O. (2010). Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho*, 13(1), 133-148. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v13i1p133-148>
- Haddad, S. (2008). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hayek, F. A. (2010). *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- Hypolito, A. M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1337-1354. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>
- Hypolito, Á. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, 21(28), 1-18. Recuperado de <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>
- Insfran, F. F. & Muniz, A. G. C. R. (2020). Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. *Diversitates International Journal*, 12(2), 26-47. <https://doi.org/10.53357/AMOC4868>
- Katz, E. P. (2017). *Escola Sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande). Recuperado de <http://repositorio.furg.br/handle/1/8345>
- Lacaz, F. A. C. (2007). O campo da saúde do trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(4), 757-766. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000400003>
- Laurell, A. C. (1982). La Salud-Enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales*, 19, 1-11. Recuperado de <http://capacitasalud.com/biblioteca/wp-content/uploads/2016/02/Cuadernos-Medico-Sociales-19.pdf>

- Laurell, A. C., & Noriega, M. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Lima, M., & Maciel, S. L. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230058. Epub 08 de outubro de 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>
- Lima, P. G. (2021). Política e educação sob o olhar de Paulo Freire. *Educação Infantil Online*, 1(1), p.11-17. Recuperado de <https://doi.org/10.24115/S2675-955120211118p.11-17>.
- Lopes, D. A., Camargo, D. M. P. de, & Costa, R. F. da. (2011). Sociologia no ensino médio em um mundo em mudanças: a questão da "confluência perversa". *Cadernos CEDES*, 31(85), 425-446. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300007>
- Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educ. Soc.*, 36(133), 891-908. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>
- Macêdo, S. (2020). Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. *Revista do NUFEN*, 12(2), 187-204. <https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>
- Magnani, J. G. C. (1997). O [velho e bom] caderno de campo. *Sexta-Feira*, (1), 8-11. Recuperado de <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1811>
- Martin-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Marx, K. (2013). O capital: crítica da economia política: *Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo, São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (1999). A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. *Ensaio Ad Hominem*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem (1), p. 83-124.

- Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, Ministério da Educação. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2016). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Nascimento, F., & Barros, M. (2018). O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(5), 1779-1791. <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.9815>
- Noma, A., & Lima, A. (2009). Reforma do estado e da educação dos anos 1990. *Roteiro*, 34(2), 171-188. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/45268051_Reforma_do_estado_e_da_educacao_dos_anos_1990
- Oliveira, A. da S. D., Pereira, M. de S., & Lima, L. M. de. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>
- Oliveira, A. F. (2010). Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In A. F. Oliveira & G. França (Orgs.), *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas* (pp.93-99). Goiás: Editora da PUC Goiás. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/349703078_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_conceito_e_contextualizacao_numa_perspectiva_didatica_1
- Oliveira, A. R. F. (2020). *Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos: a ideologia do mérito na construção da “vida normal”*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32266>

- Oliveira, D. A., & Junior, E. A. P. (2020). Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da escola*, 14(30), 719-735. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>
- Oliveira, R. C. de. (1996). O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *Revista de antropologia*, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>
- Ornellas, J. F. de, & Silva, L. C. (2019). O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo*, 12(2), 309-325. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>
- Pacheco, R. G., & Cerqueira, A. S. (2013). *Legislação Educacional*. (Módulo de Curso). Cuiabá: ETEC. Recuperado de http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/proffuncionario/cadernos/disc_ft_se_cad_12_legislacao_escolar.pdf
- Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, USP). <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php>
- Paparelli, R., Sato, L., & Oliveira, F. de. (2011). A Saúde Mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 36(123), 118-127. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572011000100011>
- Parreira, V. A. D., & Pereira, M. de S. (2020). Vivências de sofrimento em estudantes de Psicologia. In S. M. C. da Silva, Z. F. de R. G. Leal, & M. G. D. Facci (Orgs.), *A Psicologia Escolar e o ensino superior: debates contemporâneos* (57-76). Curitiba: Editora CRV.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011>. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Patto, M. H. S. (2000a). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2000b). Mutações do cativo. In: M. H. S. Patto, *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. (157-185). São Paulo: Hacker Editores/Edusp.
- Penteado, R. Z., & Souza, S. de. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 135-153. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>
- Pereira, M. de S. (2015). *A concepção sobre saúde do trabalhador, as práticas profissionais e o contexto de atuação de psicólogos organizacionais*. (Tese de Doutorado,

- Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia). <https://doi.org/10.11606/T.47.2015.tde-03062015-162321>
- Pereira, M. de S. (2019). Produtivismo na universidade pública: dimensões paradoxais do trabalho docente. In: Conselho Regional de Psicologia – Minas Geais. *Psicologia no trabalho e nas organizações: reflexões sobre práticas contemporâneas*. (pp. 99-121). Belo Horizonte: CRP04.
- Pereira, M. de S. (2020). A Psicologia Social do Trabalho como campo de práticas, saberes e resistências. *Psicologia & Sociedade*, 32. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32i192604>.
- Pires A. P. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart, J. et al. (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 154-211). Petrópolis: Editora Vozes.
- Pires, M. F. de C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 1(1), 83-94. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
- Ribeiro, A. N. F., & Siquelli, S. A. (2017). Práticas do ensino de história medieval: conhecendo as mentalidades. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(4), 1223-1241. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8645888>
- Ribeiro, L. de M., & Silva, C. M. da. (2012). As políticas de formação de professores e o plano nacional de educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 21(37), 53-62. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2012.v21.n37.p%p>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosa, J. M., & Bezerra, M. C. dos S. (2013). A busca pelo consenso neoliberal no campo: aspectos históricos do programa Escola Ativa. *Revista HISTEDBR On-Line*, 13(50), 31-47. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640292>
- Rossi, F., & Hunger D. (2013) O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. *Educação: Teoria e Prática* 23(42), 72-89. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n42.p72-89>
- Saad-Filho, A. (2015). Neoliberalismo: Uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, 3(4), pp. 58-72. Recuperado em <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>
- Santos, I. R. dos, & Silva, R. H. dos R. (2017). Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, 17(3), 906-924. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i3.8650918>

- Santos, T. da C. C., & Paixão, T. S. (2014). A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. *Revista HISTEDBR On-Line*, 14(59), 67-84. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640348>
- Sato, L. (1995). A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 188-211). São Paulo: Brasiliense.
- Sato, L., Bernardo, M. H., & Oliveira, F. de (2008). Psicologia social do trabalho e cotidiano: a vivência de trabalhadores em diferentes contextos micropolíticos. *Psicologia para América Latina*, (15). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400010&lng=pt&tlng=pt
- Sato, L., & Souza, M. P. R. de. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>
- Sato, L., Coutinho, M. C., & Bernardo, M. H. (2017). A perspectiva da Psicologia Social do Trabalho. In M. C. Coutinho, M. H. Bernardo, L. Sato (Orgs). *Psicologia Social do Trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- Saviani, D. (2013). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Schlesener, A. H. (2009). A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. (pp. 192-217.). Porto Alegre: Artmed.
- Servilha, E. A. M., & Ruela, I. de S. (2010). Riscos ocupacionais à saúde e voz de professores: especificidades das unidades de rede municipal de ensino. *Revista CEFAC*, 12(1), 109-114. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000061>.
- Silva, A. C. O., & Previtali, F. S. (2012). Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(44), 76-91. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639979>
- Silva, K. F. da, Lyrio, K. A., & Martins, N. de S. (2011). Michel de Certeau e a educação. *Revista Pró-Discente*, 17(2), 63-74. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5807>
- Silva, M. V., & Santos, J. M. C. T. (2018). A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica. In: *Semiárido brasileiro: diversidade, tendências, tensões e*

- perspectivas*, I Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido, (pp. 1-12). Natal: Editora Realize. Recuperado de <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/50466>
- Silva, R. C., & Nomeriano, A. S. (2014). Ideologia e política: uma análise das leis impostas pelo estado burguês e da legislação educacional brasileira. *Revista HISTEDBR On-Line*, 14(59), 176-190. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640355>
- Sousa, S. Z., & Oliveira, R. P. de (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 793-822. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>
- Souza Filho, R. de, & Duriguetto, M. L. (2016). A questão da política em Gramsci. In *Anais do I JOINGG*. Fortaleza, CE. Recuperado de <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/A-QUEST%C3%83O-DA-POL%C3%8DTICA-EM-GRAMSCI.pdf>
- Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23(83), 129-149. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>
- Stake, R. (2000). Case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 435-454). Thousand Oaks: Sage.
- Vasconcelos, P. H. de (2018). Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar?. *Revista HISTEDBR On-line*. 18(3), 865-883. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652125>
- Venco, S., & Carneiro, R. (2018). “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, 36(1), 7-15. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>
- Zanella, A. V, Levitan, D., Almeida, G. B., & Furtado, J. R. (2012). Sobre reXistências. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 247-262. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200005
- Zientarski, C., & Rafante, H. (2019). As relações que envolvem o estado, as classes sociais e a escola pública sob a égide do capitalismo neoliberal. *Perspectiva*, 37(1), 251-274. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e52244>
- Zoia, G. F., & Zanardini, I. M. S. (2013, junho). Limites e possibilidades para a gestão escolar face à implementação do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel. *Seminário de Programa de Pós-Graduação em Educação*, Maringá, PR, Brasil, XII. Recuperado de http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/149.pdf

APÊNDICE A - ROTEIRO DE TEMAS ABORDADOS NAS ENTREVISTAS

- Função, tempo de trabalho na escola, séries com as quais trabalha;
- Função da educação, o que tem norteado sua prática;
- Como busca cumprir essa função na prática;
- Questões políticas e econômicas, se e como elas têm afetado ao sistema educacional.
- Como tais questões se materializam na escola.
- Como tais influências afetam a atuação do professor.
- Período remoto, pandemia e impactos na saúde.