UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A VIVÊNCIA DO TRABALHO EM PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.

Flora Santos Nüssle

Natal - RN

2021

Flora Santos Nüssle

A VIVÊNCIA DO TRABALHO EM PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.

Dissertação de mestrado elaborada sob a orientação do Professor Doutor Fellipe Coelho-Lima, apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal -RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Nüssle, Flora Santos.
A vivência do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19 / Flora Santos Nüssle. - Natal, 2021.
209f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Fellipe Coelho-Lima.

1. Ensino remoto - Dissertação. 2. Escola privada - Dissertação. 3. Pandemia - Dissertação. 4. Professoras - Dissertação. 5. Vivência - Dissertação. 6. Trabalho - Dissertação. I. Coelho-Lima, Fellipe. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 159.9

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

Agradecimentos

Depois dos inúmeros percalços passados para encerrar essa dissertação, mas também das grandes surpresas, aprendizados e conquistas, o momento dos agradecimentos chega como um abraço quentinho e confortável, que anuncia o encerramento de um ciclo. Mas essa trajetória não seria completa sem a presença dessas pessoas maravilhosas que cruzaram o meu caminho e fazem parte dele, a quem agradeço agora.

Primeiramente agradeço às 12 professoras que fizeram parte desse estudo e que não só me ajudaram a realizar mais essa etapa, como também mudaram a minha vida e o meu olhar sobre as realidades de trabalho nas escolas privadas. Agradeço também pela disponibilidade e pela confiança no meu trabalho.

Agradeço com enorme carinho ao meu orientador, o Professor Doutor Fellipe Coelho-Lima, mais conhecido como “Fefa”, pelos diversas supervisões, aulas e reuniões de grupo. Saiba que sem a sua paciência, seus ensinamentos, e suas partilhas, não só de conteúdo técnico, mas principalmente de experiência de vida, essa dissertação não existiria. Espero que o carinho e o cuidado que sentimos um pelo outro permaneça independente dos caminhos que seguirmos, e quem sabe um dia no doutorado...(risos).

Ainda dentro do meio acadêmico, agradeço aos meus colegas do Grupo de Estudos sobre os Processos Psicossociais, Organizações e Trabalho (GPPOT) pelos compartilhamentos de angústias, dúvidas, muito conhecimento e boas risadas. As reuniões *online* ficaram mais animada com vocês.

Agradeço também as minhas grandes amigas e Psicólogas Bárbara Teixeira e Maria Mabel pelos compartilhamentos de momentos bons e também de angústias. Eu e Babi já temos uma vida entrelaçada desde muitos anos atrás e tê-la comigo novamente nessa jornada do mestrado, foi mais uma vez extremamente gratificante e fortalecedor. Ela me incentiva cada dia

mais e me enche de orgulho com suas conquistas. Já Mabel, foi uma amizade recente que o mestrado e Babi me trouxeram, mas com pouco tempo ela conquistou meu carinho, e hoje compartilhamos vários momentos da vida. Obrigada meninas, pelo apoio incondicional com todas as questões do mestrado, pela companhia durante as aulas presenciais, pelo compartilhamento de conhecimento, aperreios e muitas alegrias também, em todo esse ciclo.

Agradeço também à minha família, que apesar de ter me estressado muito durante o *home office* (risos), são parte fundamental da minha formação como pessoa. Obrigada Silvana (Mainha), Dona Lourdes (Vovó) e Dora. Agradeço também ao meu namorado Bruno, que esteve presente escutando os meus choros e desabafos com muita paciência nesses 2 anos e meio de mestrado.

Por fim, deixo um agradecimento as instituições públicas, aos programas de bolsa (CNPq e CAPES), bem como às ciências humanas, por enfrentarem os diversos boicotes e retrocessos diante dos recentes ataques. E que possamos cada dia mais nos fortalecer para derrubar esses pensamentos retrógrados e que a ciência possa continuar progredindo e construindo um mundo melhor.

Sumário

Agradecimentos iv

Sumário vi

Lista de Tabelas ix

Resumo x

Abstract xi

Introdução 12

1. Capítulo 1 – A vivência dramática 21

1.1 Vygotsky e a Psicologia Histórico-Cultural 22

1.2 Vivências (perejivânie): etimologia da palavra, conceitos e sentidos 34

1.3 Conceito de drama, conflitos e colisões 44

1.4 A vivência dramática no contexto de trabalho das professoras 53

2. Capítulo 2 - Os determinantes Histórico-Culturais do trabalho docente 57

2.1 O trabalho no capitalismo 58

2.1.1 As concepções de trabalho para o capitalismo 58

2.1.2 A forma alienada do trabalho no capitalismo 59

2.1.3 O processo de precarização no capitalismo 62

2.1.4 O lugar da mulher no trabalho capitalista 65

2.2 A função social da escola 74

2.2.1 Histórico de formalização da educação no Brasil 74

2.2.2 A função social da escola no capitalismo 78

2.2.3 A educação na lógica neoliberal 83

2.3 O trabalho do docente 90

3. Objetivos gerais e específicos 107

4. Método 108

4.1 Delineamento 108

4.2 Participantes 108

4.3 Instrumentos 110

4.4 Procedimentos de coleta 113

4.5 Procedimento de análise de dados 116

5. Resultados e discussão 121

5.1 As significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora - "ser professor pra mim é a minha vida". 127

5.2 As dificuldades do dia a dia da professora - "na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é cliente, então a gente tem que estar todo momento agradando o cliente" 134

5.3 As consequências da chegada da pandemia - "eu me senti completamente perdida [...] porque eu não sabia é, lidar com a tecnologia dessa forma." 145

5.4 Os agravamentos gerados pela pandemia - "Porque eu acordava na frente do computador, chegava 3 horas da manhã eu estava na frente do computador". 153

5.5 Os enfrentamentos diante dos desafios - "Todo mundo se adaptou, muita se gente ajudou". 167

5.6 Discussão geral: O que a pandemia implicou na vida das professoras? 172

6. Considerações finais 179

7. Referências Bibliográficas: 183

Apêndices 195

1. Roteiro da entrevista em profundidade 195

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 197

3. Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo 201

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica das participantes professoras 121

Tabela 2 - Pré-Indicadores 122

Tabela 3 - Aglutinação de Pré-Indicadores em Indicadores 124

Tabela 4 - Aglutinação de Indicadores em Núcleos 126

Resumo

Em 2020 o novo coronavírus trouxe uma dinâmica completamente nova para os profissionais de todas as áreas, como o professor de escola privada. Esta ocupação conta com uma força de trabalho majoritariamente feminina, chegando a ocupar 82% dos cargos de no Ensino Fundamental. Desse modo, o objetivo desta dissertação é analisar as vivências do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19. A pesquisa se embasa teoricamente na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e conta com a participação de 12 professoras que lecionam no ensino fundamental de escolas privadas da cidade de Natal/RN. A metodologia escolhida foi a aplicação de uma entrevista em profundidade realizada de forma *online através* da plataforma do *Google Meet*. Esta foi dividida em quatro eixos, sendo eles: dados socioeconômicos, história de vida no trabalho, contexto do trabalho e dramas no trabalho. Os dados coletados foram categorizados com ajuda da plataforma QDA Miner e para analisá-los foram realizada as três etapas do Núcleo de Significação. Na primeira etapa, a partir da leitura flutuante das entrevistas foram elencados 58 pré-indicadores que posteriormente foram aglutinados em 19 indicadores e, por fim, esses indicadores formaram cinco núcleos de significação. Os núcleos são: as significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora; as dificuldades do dia a dia da professora; as consequências da chegada pandemia; os agravamentos gerados pela pandemia; e os enfrentamentos diante dos desafios. Diante desses achados nós compreendemos que a pandemia atuou como catalisadora das dificuldades de trabalho já existentes no cotidiano das professoras de escolas privadas. E que as distintas formas que elas vivenciam essas dificuldades, bem como as enfrentam é consequência de um sistema social e histórico implicado pelo capitalismo neoliberal, pelos processos de precarização, terceirização, bem como pela formação da escola e da divisão sexual do trabalho.

Palavras-chave: ensino remoto; escola privada; pandemia; professoras; vivência.

Abstract

In 2020 the new coronavirus brought about a completely new dynamic for professionals in all areas, such as the private school teacher. This occupation has a mostly female workforce, occupying up to 82% of the positions in elementary education. Thus, the objective of this dissertation is to analyze how female private school teachers experience their work during the covid-19 pandemic. The research is theoretically based on Vygotsky's Cultural-Historical perspective and counts on the participation of 12 female teachers who teach elementary school in private schools in the city of Natal/RN. The methodology chosen was the application of an in-depth interview conducted online through the Google Meet platform. This was divided into four axes, namely: socioeconomic data, work life history, work context, and dramas at work. The data collected were categorized with the help of the QDA Miner platform and to analyze them, the three stages of the Nuclei of Meaning were performed. In the first stage, from the floating reading of the interviews 58 pre-indicators were listed, which were later agglutinated into 19 indicators and, finally, these indicators formed five nuclei of meaning. The cores are: the meanings produced by women about the work as a teacher; the difficulties of the daily life of a teacher; the consequences of the pandemic arrival; the aggravations generated by the pandemic; and the challenges faced. In view of these findings, we understand that the pandemic acted as a catalyst for the difficulties of work that already existed in the daily lives of private school teachers. And that the different ways they experience these difficulties, as well as face them, is a consequence of a social and historical system implied by neoliberal capitalism, by the processes of precarization, outsourcing, as well as by the formation of the school and the sexual division of labor.

Keywords: remote teaching; private school; pandemic; female teachers; perezhivanie.

Introdução

Em tempos de cerceamento da liberdade da educação, do pouco investimento em pesquisa e ensino, e dos duros posicionamentos políticos que colocam a violência como plano principal e a educação como plano de fundo, temos que refletir ainda mais o poder que a educação tem para mobilizar as pessoas e também o futuro. Nessa direção, é importante relembrar o que Paulo Freire, há muito tempo, considerava:

> A educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola (Freire, 1993/2009, p.53).

Nesse contexto educacional, o professor tem um papel fundamental, e qualquer que seja a ação, passa necessariamente por ele. Libâneo (2001) afirma que o professor tem como principal objetivo do seu trabalho conseguir que seus alunos aprendam da melhor forma possível. Por mais limitações que ele possa ter (falta de tempo para preparar aulas, falta de material de consulta, insuficiente domínio da matéria e dos métodos de ensino, desânimo por causa da desvalorização profissional, etc.), quando entra na sua classe, ele tem consciência de sua responsabilidade em proporcionar aos alunos um bom ensino.

Vygotsky (1926/1991) aborda ainda que o professor é um intelectual organizador do meio social educativo escolar, ele deve buscar socializar o conhecimento crítico fruto do trabalho humano com os filhos dos trabalhadores, para que os mesmos possam refletir de uma forma mais abrangente a realidade a qual vivem. Na sua concepção, o educar significa organizar a vida. É necessário organizá-la, pois ela não pode seguir espontaneamente sem que nos

apropriemos de método para lidar criticamente com as contradições da realidade a qual fazemos parte (Vygotsky, 1924/ 2003).

Entretanto, é importante salientar que por trás do educador existe um ser humano como qualquer outro. Como diz Nóvoa (1992) o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Emerge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. Histórias que apresentam dificuldades, desafios, estresses, dramas e muito enfrentamento de problemas diário em seu ambiente laboral.

No seu cotidiano de trabalho o professor se depara com muitos determinantes que podem contribuir para o desequilíbrio de sua saúde física e mental. São diversos tipos de pressões e dificuldades que reverberam em seu exercício profissional e impactam os alunos que dependem deles para seu conhecimento. Santos (2006), por exemplo, defende que as adversidades encontradas por professores no cotidiano escolar, são decorrentes de dois eixos na organização do trabalho: 1) no modo como as relações socioafetivas são produzidas com os superiores, com os pares, com os alunos, com os pais e com a comunidade; 2) na relação estabelecida com o conteúdo da ação docente.

Abonizio (2012) afirma que todos esses elementos representam a precarização das condições de trabalho que tais profissionais estão submetidos. Esse processo de intensificação da ocupação docente aliado a um arsenal de elementos que contribuem à degradação da condição de trabalho, acaba por contribuir para o adoecimento dessa categoria profissional e, consequentemente, implicam no afastamento desses trabalhadores dos seus postos de trabalho. Goulart e Lipp (2008) citam em seu trabalho questões de saúde como a exaustão emocional, sentimento de frustração, despersonalização, insensibilidade emocional, infelicidade e insatisfação com seu desenvolvimento profissional.

É importante frisar aqui, que dentro do universo de professores, as mulheres são a sua maioria. De acordo com o Censo Escolar (2019), de aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam na Educação Básica, cerca de 1,8 milhões são mulheres. Na Educação Infantil as mulheres chegam a ser quase a totalidade dos profissionais de educação. Dos 327.699 professores de pré-escola, 310.170 são mulheres, contra apenas 17.529 homens, número quase 18 vezes maior. E no ensino Fundamental essa média se mantém, chegando a 82% o número de docentes do sexo feminino. Essa situação possui raízes históricas em valores machistas que resumiam as habilidades das mulheres ao cuidado, tido como um "dom natural", concebendo a educação infantil uma vocação, e não uma profissão.

Lugarini (2018) confirma essas concepções afirmando que uma das maiores queixas apontadas por essas docentes é a falta de reconhecimento social. Este se constitui no fio condutor para entendermos a maneira pela qual elas se localizam social e profissionalmente, bem como se relacionam com sua saúde mental. Akkari e Silva (2009) corroboram com Lugarini (2018) e afirmam que independentemente de onde trabalham, a categoria docente possui baixo reconhecimento social. Aqueles que lecionam em escola privada têm um reconhecimento social um pouco maior em relação ao salário recebido do que os professores de escola pública, principalmente quando fazem parte de uma ampla rede de ensino. Mas em compensação a profissão não é reconhecida, principalmente como uma opção de carreira para os filhos das classes mais altas. Além disso, os docentes que estão nesse ambiente sofrem uma maior pressão por parte dos pais das crianças, que cobram um maior papel da escola na educação de seus filhos, e também da instituição privada que os emprega, pois, a mesma está sob a égide do sistema capitalista, sendo assim, visa o lucro.

Akkari e Silva (2009) ainda relatam que o salário do professor, mesmo para aqueles que trabalham em escola privada ainda é muito baixo em relação as outras categorias e não permite uma vida digna. Uma vida na qual pudessem investir em estudo, congressos, viajar para fazer

estudos fora, e até mesmo comprar uma casa e ter um plano de saúde. Para alcançar tais bens os professores precisam fazer uma jornada dupla, ou até tripla de trabalho causando um grande desgaste para os mesmos, e por vezes reverberando na qualidade da aula ministrada.

Não bastasse todas essas questões que perpetuam a atuação das professoras, em março de 2020 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde a pandemia do novo *coronavírus*. A doença respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) e causadora da doença COVID-19 foi detectada e espalhada pelo mundo (Antunes, 2020). Até agosto de 2021, pelo menos 217 milhões de casos da doença foram confirmados e mais de 4 milhões de pessoas morreram em todo o mundo. Com o decreto de pandemia e o conhecimento de que a doença era transmitida de forma rápida pelo contato entre as pessoas o mundo passou a adotar medidas de segurança para a população (Organização Mundial da Saúde, 2020).

O Brasil também seguiu algumas medidas de isolamento social. Em meados de março ocorreu o fechamento de todas as empresas, restaurantes, bares, hotéis, escolas, entre outros estabelecimentos comerciais, sendo liberado apenas o funcionamento de serviços essências como farmácias e supermercados. Com essa situação, tanto as escolas privadas como as públicas e universidades foram proibidas de terem atividades presenciais. Essa medida fez com que milhares de alunos ficassem sem acesso à educação. Todavia com o passar das semanas e a não melhora no quadro de infectados no país muitas escolas e universidades (principalmente privadas) resolveram aplicar o ensino remoto para tentar solucionar esse problema. Essa forma de ensino também denominada aula *online,* ou virtual, foi implementado com os alunos por meio de plataformas como o *Google Classroom, Zoom*, alguma outra específica do sistema de ensino da própria escola, ou ainda, redes sociais como *Facebook*, *Instagram, WhatsApp*, dentre outras (Monteiro, 2020).

Monteiro (2020) relata que diversas consequências foram identificadas com a chegada da pandemia, dentre elas a implementação do ensino remoto no contexto educacional. Por um

lado, essa estratégia de ensino é divulgada como muito positiva, pois permite com que os alunos possam estudar mesmo estando distante fisicamente da escola, no conforto de suas casas, protegidos do vírus, podendo flexibilizar seus horários de estudo, e exercitar uma relação direta com os seus pais e cuidadores. Contudo, o que se viu na realidade foram pais estressados com o ato de ensinar aos filhos, crianças sem foco com as atividades *online*, crianças que não possuem acesso à internet ou mesmo estrutura físicas (computador, tablet, celular, móveis adaptados) para o estudo à distância.

Ademais, com essa situação, as professoras também tiveram um novo desafio de ministrar aulas à distância. Identificou-se então que muitas não têm acesso à internet com velocidade adequada a execução dos vídeos e aulas *online*, não possuem conhecimento acerca de planejamento e implementação de uma educação virtual, não conseguem transferir a didática para o ensino remoto, e muitos não tem nenhum preparo prático em ferramentas e sites de ensino remoto. Nessa situação elas tiveram que mediar a relação dos pais com a escola, tiveram que se superar para conseguir suprir todas as demandas da nova metodologia de trabalho, as atividades domésticas que já exerciam e o equilíbrio entre vida privada e laboral no trabalho de *home office*, gerando um sentimento de frustração, angústia e desesperança (Monteiro, 2020).

Nesse panorama, essa nova forma de realizar a atividade passa a ser uma nova condição na vivência do sujeito. Logo, precisamos entender de maneira mais profunda como essa nova modalidade de ensino, e como essas circunstâncias de trabalho influenciam na vida do sujeito. Desse modo, nos perguntamos: *Quais as situações dramáticas trazidas pela pandemia e pela inserção do ensino remoto? Como as professoras vivenciaram esse processo? Como elas enfrentam isso e quais determinantes modificam esse enfrentamento?*

Essas perguntas são lacunas que ainda encontramos na literatura acerca do desenvolvimento e elaboração de formas de resistir e realizar ações diante de situações novas como a pandemia do COVID-19 e do ensino remoto. A presente dissertação pretende buscar as

respostas para essas perguntas aliando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, com os conceitos de drama e vivências, bem como com os aspectos socio-históricos que perpassam o trabalho das professoras dentro do âmbito escolar. Além disso, buscamos fazer com que as professoras percebam os processos que estão vivendo e refletindo, para que possam compreender melhor onde estão inseridas e a importância que aquelas situações cotidianas e históricas possuem no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é analisar as vivências do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19. Para isso, pretendemos compreender da história de vida no trabalho das participantes, o contexto de trabalho em que elas estão inseridas, além de compreender como se estabelece a situação dramática da pandemia e da nova modalidade de ensino vividas por elas, além de identificar como elas enfrentam essas situações e como esse enfrentamento é elaborado.

Para alcançarmos esses objetivos, tomaremos a Psicologia Histórico Cultural como base na compreensão do sujeito aqui neste projeto. A mesma surgiu com uma vertente crítica em seus fundamentos epistemológicos e teóricos, com bases no marxismo e no materialismo histórico dialético para sua filosofia, teoria e método. Fundada por Vygotsky[1] e seus colaboradores por volta dos anos de 1920-1930, essa Psicologia vai propor que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intrasubjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais (Bock, 2001).

Como toda elaboração teórica viva e relevante, a teoria histórico-cultural enseja, ainda hoje, contribuições de pesquisadores que, com a herança de Vygotsky, desenvolvem construções

[1] Existem diversas grafias para o nome do autor: Vigotski, Vygotky, Vigotskii, dentre outras. Escolhemos padronizar neste texto a grafia “Vygotsky”, que é uma das mais consolidadas no meio acadêmico por decorrer de textos internacionais.

teóricas e práticas de suas ideias. Há apontamentos de pesquisas atuais que defendem que há um movimento de resgate de elementos dessa teoria, dos conceitos fundamentais e de adequações das traduções outrora realizadas. A partir disso, apontaremos aqui dois destes conceitos essenciais que permeiam esta dissertação.

Um deles é o conceito de *perejivânie* ou, como traduzido para o português, vivência. Veresov (2016) traz outras traduções como "emoção", mas pode ser entendido também como um prisma que refrata as situações vividas, e como uma unidade de características ambientais e pessoais. Vygotsky, em seu livro *The Problem of the Environment* (1935/1994) afirma que a *perejivânie* é sempre relacionada a algo que é encontrado fora da pessoa, por outro lado, é representado como eu, pessoalmente, estou experimentando isso, ou seja, todas as características pessoais e todas as características ambientais são representadas em uma vivência que se relaciona com a personalidade, todas as características de seu caráter e seus elementos constitucionais, que estão relacionados com o evento em questão.

Ainda segundo Toassa e Souza (2010), o conceito, em Vygotsky, traz a concepção de que uma situação objetiva pode ser experimentada, vivenciada, de formas diferentes por diferentes sujeitos. A categoria de vivência, novamente, seria uma forma de superar enunciações reducionistas como "experiência emocional" ou "representação" (fenômenos internos). O conceito aponta para a experiência humana que não é vivida sem o confronto com um "drama". Para a autora, a *perejivânie* envolve também o processo de elaboração, ou "compreensão", a que estamos sujeitos ao enfrentar situações dramáticas.

No que se refere ao "drama" citado anteriormente, este é outro conceito que vem sendo discutido na contemporaneidade das ideias que Vygotsky. Yaroshevsky (1993) argumenta que Vygotsky usava o termo "o drama do desenvolvimento" falando sobre o drama do autodesenvolvimento, que significa colisão, oposição, conflito de caracteres. Não um cenário impessoal de circunstâncias externas, mas um sistema dinâmico de orientações, motivos e ações

mútuos, tendo seu próprio "enredo". Isso tudo caracteriza o ambiente social, no qual a personalidade é formada como um participante do drama. O conceito de vivências se relaciona de forma direta com o constructo de "drama", no momento que se relaciona com as mudanças qualitativas das funções mentais superiores do sujeito e como um ponto de mudança da trajetória de desenvolvimento do mesmo.

Para Maheirie e Pereira (2006), esse desenvolvimento humano promovido pela vivência e pelos dramas cotidianos irá impactar de forma direta no trabalho do sujeito. Portanto, faz-se necessário a organização de "momentos de práxis", onde as professoras possam, articulando presente-passado-futuro, refletir sobre sua ocupação, sua história, produzir significados, ressignificar a ocupação e transcender ao contexto. Esse movimento é uma das consequências positivas que pretendemos abordar neste projeto, mas não seu foco principal. O nosso maior interesse é investigar como elas passam pela situações dramática específica da pandemia e da inserção do ensino remoto em suas ocupações, como essas vivências são consolidadas, que determinantes comparecem na elaboração de uma ou de outra forma de lidar com esses problemas, o que muda em relação as situações de trabalho enfrentadas, porque são feitos de uma maneira ou de outra, como essas formas de reagir evoluem e o porquê de algumas professoras escolherem certas formas de atuação que não são escolhidas por outras colegas. Assim, teremos uma complexificação acerca da vivência dessas docentes nesse contexto tão incomum e ao mesmo tempo tão peculiar de trabalho.

Para compreender essas questões de investigação será aplicada a entrevista em profundidade semiestruturada. Esta contém quatro eixos: dados socioeconômicos, história de vida no trabalho, contexto do trabalho e dramas no trabalho. A aplicação da entrevista acontecerá na modalidade virtual utilizando a plataforma *Google Meet*. E para compor a amostra da pesquisa serão selecionadas, por meio de saturação teórica, professoras de escolas privadas da cidade de Natal-RN, que tenham utilizado da metodologia de ensino remoto para

ensinar aos alunos no momento atual de pandemia COVID-19, e que lecionem no ensino fundamental.

Isto posto, esta dissertação será dividida em 6 sessões, além dessa introdução. O primeiro capítulo tem como objetivo detalhar os pressupostos teóricos que serão tomados como base nessa pesquisa. Desse modo, é apresentada na primeira subseção a história de vida de Vygotsky para que possamos entender com a Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por ele e seus colaboradores. Em um segundo momento são apresentados os conceitos de vivências (*perejivânie*) termo utilizado de forma ampla nesta pesquisa e o conceito de drama. Por fim entenderemos de uma maneira mais ampla acerca da vivência dramática no contexto de trabalho das professoras.

O segundo capítulo tem como foco a apresentação dos determinantes históricos, sociais e políticos que influenciam na vida das professoras de escola privada. Logo seguem três subseções para entendimento desses aspectos. A primeira seção aborda o trabalho no capitalismo, abarcando temas como os aspectos de trabalho, processo de alienação, precarização e o lugar das mulheres dentro desse cenário. Em um segundo momento abordamos a função social da escola, detalhando como essa se constitui, qual o papel dela dentro do sistema capitalista e como se relaciona com lógica neoliberal de mercado. E ao final do capítulo, na última seção, mostramos aonde o trabalho do professor se insere nas conjunturas apresentadas anteriormente e como esses determinantes impactam na vida dos sujeitos trabalhadores. Posteriormente, seguimos com a explicação dos objetivos da pesquisa e um detalhamento sobre como foi estabelecida a metodologia deste trabalho. Por fim apresentamos os resultados alcançados e as considerações finais acerca da dissertação.

1. Capítulo 1 – A vivência dramática

O presente capítulo tem como objetivo geral mostrar as bases teóricas, epistemológicas e ontológicas deste projeto. Também pretende trazer uma visão mais detalhada acerca dos conceitos centrais que serão tomados como base para estudar o fenômeno das situações dramáticas e o desenvolvimento das vivências em relação as ocupações realizadas pelas docentes das escolas privadas. Para contemplar esses pontos acima abordados, dividiremos o capítulo em quatro subseções.

Na primeira subseção explanaremos sobre a breve história de vida de Vygotsky, mostrando como foi o seu percurso em relação a criação da Psicologia Histórico Cultural junto com seus colegas e como ele chegou a ser um dos autores mais importantes das teorias psicológicas. Ainda nessa subseção nos aprofundaremos nas raízes da Psicologia Histórico-Cultural abordando sua história, seu método, sua visão de sujeito e seus arcabouços teóricos que nortearão toda construção do projeto. Na segunda subseção, detalharemos o conceito da palavra vivências (perejivânie), discorrendo sobre os seus diversos significados e sua implicação direta no desenvolvimento humano. Na terceira subseção retrataremos sobre outro conceito que é elementar para o projeto, a palavra "drama", aonde elencaremos seus significados, suas interpretações, bem como a sua implicação na vivência dramática e seus usos como uma forma de análise do desenvolvimento. Por último, na quarta subseção explicaremos como todos esses conceitos relatados nas subseções anteriores irão se fazer presente nesta dissertação. Em vista disso, esperamos que ao final da leitura deste capítulo, o leitor possa entender as bases deste projeto e suas contribuições para a leitura dos fenômenos que seguirão a posteriori.

É importante pontuar aqui que apesar de contar com a contribuição de diversos autores, para esta pesquisa em especial, apresentaremos mais especificamente a Psicologia Histórico-

Cultural de Vygotsky, visto que para os objetivos elencados nesta dissertação, os conceitos desse autor, suas bases teóricas, e filosóficas são fundamentais no entendimento geral da pesquisa. Neste sentido, discutiremos diversos autores da atualidade como: Chen (2015); Daniels e Downes (2015); Delari Jr. (2011); Fleer (2016); Nasciutti (2017); Toassa (2009); e Veresov (2016), que nos últimos dez anos pesquisaram e revisitam seus conceitos, bem como trazem novos desdobramentos acerca da influência desses fenômenos no desenvolvimento do sujeito humano, mas sem deixar de lado as bases desses pensamentos elencadas pelo próprio Vygotsky.

1.1 Vygotsky e a Psicologia Histórico-Cultural

A teoria Histórico-cultural é a base teórica e epistemológica do presente trabalho, dessa forma, antes de nos aprofundarmos em seus conceitos, é importante compreender como ela foi elaborada e também como foi influenciada pela história de vida de um de seus fundadores mais importantes. Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielo-Rússia, em uma grande família judia, mas logo após seu nascimento mudou-se para cidade de Gomel, onde passou sua infância. A sua criação foi bastante singular: por um lado, ele foi moldado pela tradição judaica, na qual sua família estava profundamente enraizada e, por outro lado, ele foi influenciado pela cultura da "Era de Prata" russa, o período anterior a revolução de 1917 caracterizada pelo florescimento cultural, particularmente nas artes e no teatro (Rubtsova & Daniels, 2016; Toassa, 2009).

Na universidade, acredita-se que o bielo-russo tenha participado de círculos de ativismo sionista, onde procurou unir o problema da cultura judaica a um enfoque hegeliano das leis históricas. Entre as poucas profissões autorizadas para os judeus, Vygotsky escolheu a de advogado (que nunca chegou a exercer), graduando-se na Universidade de Moscou em 1917.

Ele também fez faculdade de história e filosofia na Universidade do Povo de Shaniavski, instituto bastante qualificado. Foi uma época de aprendizagem intensa das ciências, das humanidades e das artes, em que o autor publicou muita crítica de arte. Neste período, redigiu o primeiro de seus trabalhos importantes: uma monografia de crítica literária, intitulada "A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca" (1916), que posteriormente lhe serviu como dissertação de mestrado. O texto é denso, erudito e fluente, surpreendente para um autor de apenas 19 anos (Toassa, 2009).

O jovem Vygotsky esteve ativamente envolvido na vida cultural da Rússia, durante esse período, ele foi membro do "Khudojestvenny Sovet" (Conselho de Arte), que lhe deu livre acesso a apresentações teatrais em Gomel e em seus arredores. Nessa época ele tentou ser um crítico, escrevendo cerca de 80 ensaios, a maioria dos quais representava revisões teatrais. De acordo com Sobkin (2015), nesses ensaios Vygotsky abordava de forma direta diversos problemas psicológicos, como manifestações de temperamento de diferentes personagens em várias situações da vida, papel dos estereótipos sociais na formação do comportamento social, interações e comunicação, influência de vários arquétipos sobre o comportamento de personagens, peculiaridades de ações de palco (motivos, objetivos e meios), mecanismos psicológicos de compreensão de textos e formação de sentido com a ajuda de vários meios linguísticos (entonação, pausas, andamento, ritmo, plasticidade, mimetismo, entre outros). Além disso, Vygotsky também abordou numerosas questões sociais, como o lugar do teatro no período das transformações sociais, a colisão entre velhas e novas concepções ideológicas e expectativas (Rubtsova & Daniels, 2016).

Rubtsova e Daniels (2016) afirmam que uma das primeiras resenhas teatrais de Vygotsky foi em 1917 na revista "Letopis" (Crônicas) sob o título: "Notas Teatrais". Neste trabalho, Vygotsky, pela primeira vez, abordou seriamente as questões de "signo" e "perejivânie (vivências)", mostrando a intrincada relação entre os dois no exemplo de três

performances teatrais. Essa revisão de 1917 já demonstra que o jovem estava interessado tanto na perspectiva teatral quanto na psicológica, e que seu raciocínio ia muito além da análise artística. Posteriormente, num cenário político turbulento e indefinido, aonde o marxismo tinha um alcance muito restrito, em comparação com o período após a Revolução de 1917, Vygotsky escreveu seu primeiro livro, "Psicologia da Arte" (1925) – geralmente considerado como seu primeiro trabalho psicológico – e nele inclui discussões sobre as vivências e emoções (Toassa, 2009).

Em 1924, aos 28 anos, ele foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, aonde escreveu “Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdas-mudas e Retardadas” (1924). O interesse de Vygotsky pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais o levaram a trabalhar com pesquisadores neurofisiologistas como Alexander Luria e Alexei Leontiev, que deixaram importantes contribuições para a Psicologia, como o livro “A Formação Social da Mente”, que aborda os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural.

Vygotsky se destaca na área da Psicologia, a partir da insatisfação com as explicações naturalistas e simplistas dos fenômenos psicológicos, do seu esforço em criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos (Nasciutti, 2017). Contudo, vale salientar que na trajetória de vida de Vygotsky o mesmo estudou diversos temas, como as concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza, estas serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura.

A vida de Vygotsky foi marcada por intensas crises – em sua história pessoal, devido ao adoecimento que atravessou boa parte de sua produção científica; no âmbito político, diante

do anúncio de uma sociedade justa e igualitária seguida de um regime totalitário e violento; e no âmbito da própria Psicologia, ciência que estava ela mesma em crise, em face das diversas abordagens contraditórias entre si que existiam para explicar o mesmo fenômeno. Todos esses aspectos fizeram com que sua pesquisa tivesse uma relevância significativa para a sociedade e com que em um curto período de vida ele deixasse um legado de contribuições diversas para a Psicologia e uma vasta e intensa produção de livros, manuscritos, aulas e anotações avulsas, inclusive ainda não publicadas (Nasciutti, 2017).

Vygotsky morreu em Moscou em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença contra a qual lutou durante 14 anos. Após sua morte teve a publicação de suas obras proibida na União Soviética, no período de 1936 a 1956, devido à censura do totalitário regime stalinista e foi ignorado pela cultura ocidental durante um longo período (Rego, 2013). Em 1962, foi lançada a primeira edição do livro "Pensamento e Linguagem" nos Estados Unidos, e no Brasil, o primeiro contato com uma de suas obras, "A Formação Social da Mente", só se deu em 1984. É importante pontuar que mesmo bastante doente, os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tal como conhecemos hoje, foram formulados nos anos finais da vida de Vygotsky (Nasciutti, 2017). A seguir, iremos nos aprofundar um pouco mais nessa teoria e sintetizar seus métodos, estruturas e conceitos mais gerais, além entender de uma forma mais abrangente os aspectos específicos sobre as vivências e emoções na obra do autor. Desse modo, poderemos compreender como eles irão influenciar a presente dissertação.

Segundo Nasciutti (2017), a Teoria Histórico-Cultural (THC) tem origem na Rússia, durante a primeira metade do século XX. Vygotsky, Leontiev e Luria são os principais precursores desta perspectiva teórica, seguidos de diversos colaboradores, tais como Rubinstein, Zaporovhets, Elkonin, Davydov, dentre outros que, ao vivenciarem intensamente a Revolução de 1917, propuseram, a partir de uma base marxista, um modo de compreensão dos processos psíquicos e educacionais pautado em um prisma histórico e cultural. O caráter

colaborativo dessa corrente levou a diferenças de enfoques e do modo como cada autor desenvolveu sua obra, diversidade que enriqueceu a Psicologia russa e suas repercussões ainda hoje.

Historicamente, todo esse processo da criação da Teoria Histórico-Cultural se iniciou com a crise da Psicologia. Abordada por Vygotsky (1996/2004), essa crise ocorreu nos fundamentos metodológicos da ciência, marcada pela luta entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia. As Psicologias e teorias vigentes na época usavam uma metodologia que tomava o seu objeto de pesquisa, neste caso, o ser humano, na forma fragmentada, dividida, imparcial, e não na forma de unidade dialética, indo até a própria essência do ser humano (González & Mello, 2014). Para superar essa crise, era necessária a criação de uma psicologia geral, social e dialética, onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual. Na criação dessa psicologia, era necessário redefinir seu objeto, delineando de modo claro o problema, a partir do qual, o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tanto (Gomes et al., 2016; Toassa, 2009; Zanella et al., 2007).

Essa busca pela remodelação da psicologia encontrou diferentes dificuldades, teóricas, epistemológicas, ontológicas, metodológicas e filosóficas. Vygotsky então, argumentou que o caminho era voltar aos escritos de Marx, foi assim que ele o fez, extraindo do mesmo a filosofia materialista. Até o final dos anos 1920 e início dos anos 1930, ele desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural fundamentada no quadro teórico da concepção materialista da história e do materialismo dialético. No qual o estudo da atividade humana só pode ser entendido como a história do comportamento aonde a história é, acima de tudo, dialética, e a atividade humana é governada nas relações sociais (Elhammoumi, 2016). Todavia, vale destacar que apesar de ter absorvido importantes conceitos da teoria de Marx, Vygotsky fez uma interpretação própria

desse material, buscando fundamentar uma nova Psicologia com novos fundamentos ontológicos e epistemológicos.

Toassa (2009) ainda afirma que todo esse processo só aconteceu devido a chegada de Vygotsky ao Instituto de Psicologia de Moscou em 1924, que transformou profundamente sua obra. Foi com a influência de Luria que seu projeto central, a formulação de uma psicologia inspirada no marxismo, desdobra-se por um amplo território de pesquisa e reflexão em um movimento de persistência e ruptura teórica, com a criação de novas simultaneidades, novos métodos de abordagem dos fenômenos psíquicos e conceitos sobre a sua formação. O primeiro livro a ser reconhecido como expressão da teoria é o "Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança" (1930), no qual o psiquismo humano, abordado a partir desses fundamentos, ganha uma nova ontologia.

Delari Jr. (2011) discute que essa vertente da Psicologia busca uma abordagem crítica à realidade humana com próprio projeto e compromisso social. Esse entendimento ou compreensão dos pressupostos das categorias marxistas da ontologia e da gnosiologia ajudaram a Vygotsky na formação do corpo teórico de sua teoria, tais como: método microgenético, processos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, funções psicológicas superiores, formação de conceitos científicos e espontâneos, formação da linguagem, desenvolvimento dos instrumentos mediadores como signos e ferramentas, a relação dialética entre o social e individual, o desenvolvimento cultural, entre outros (González & Mello, 2014).

A teoria histórico-cultural marca uma ruptura definitiva de Vygotsky com as correntes anteriormente elaboradas. Ao mesmo tempo em que cresce e se encorpa, cria novos problemas, alguns dos quais o próprio autor não chegou a responder satisfatoriamente, dada sua morte precoce. Essa teoria tem um tecido incrivelmente complexo, fundado na lógica dialética: cada problema, conceito e método relaciona-se a um diferente domínio de fenômenos psíquicos que o autor propõe-se a estudar, os quais se encaixam num conjunto bastante harmonioso. O grande

problema articulador da THC foi o estudo das formas especificamente humanas de psiquismo. A consciência, seu desenvolvimento e funcionamento como sistema de funções psíquicas, para muitos, foi o objeto de sua psicologia per se, como ciência das formas mais complexas de comportamento (Toassa, 2009).

Vygotsky tecia críticas às psicologias que tomavam como referência o homem adulto normal. Negava, fundamentalmente, que qualquer teoria podia ter uma única fonte epistemológica. A psicopatologia e a psicologia animal, por exemplo, deveriam ser apenas ciências particulares, e não modelos para a psicologia como um todo. Nos "Estudos sobre a história do comportamento" (1930), Vygotsky e Luria planejavam reconstituir a transformação das formas mais simples em mais complexas de comportamento. A partir de diversos experimentos, os autores chegaram a inúmeras conclusões acerca do intelecto prático das crianças e do desenvolvimento genético das funções psíquicas superiores especiais, em conexão com o uso de signos e ferramentas mediadoras: percepção, atenção, memória, entre outras (Toassa, 2009).

Elkonin (1996 citado por Toassa, 2009) denomina Vygotsky como criador do método genético-experimental, o qual, essencialmente, consistia na aplicação dos mesmos experimentos (atividades) com crianças, adolescentes e adultos de diversas idades. González e Mello (2014), consideram que os processos psicológicos nessa metodologia devem ser estudados em seu desenvolvimento dinâmico, devido ao fato de que sua natureza se caracteriza mais por saltos "revolucionários" do que por incrementos quantitativos constantes, e que o objeto de pesquisa deve ser analisado como processo, não como fatos isolados da realidade histórica. Tornou-se possível, com isso, criar um modelo do surgimento e desenvolvimento de várias funções, forjando conceitos teóricos gerais acerca do desenvolvimento psíquico. A multiplicidade de problemas tratados nas obras de Vygotsky e seus companheiros dessa época é espantosa. Neste universo, diminui a dedicação à psicologia das vivências e emoções, embora

Vygotsky procure sempre acomodá-la no quadro mais complexo de sua Teoria Histórico-Cultural, retomando seu estudo nos seus anos finais de vida. Suas últimas preleções ressaltam o significado vital das emoções na sobrevivência, na consciência e na ação, ideias que, de algum modo, atravessam sua obra e se encaixam no novo quadro teórico por ele construído (Toassa, 2009).

Schroeder (2007) versa sobre a Teoria Histórico-Cultural afirmando que a mesma tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente, com ênfase particular para a palavra, compartilhando premissas que consideramos essenciais, como o reconhecimento de que os sujeitos modificam ativamente as forças ativas que os transformam. Essa teoria defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito ↔ natureza, com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história. O desenvolvimento dos processos mentais superiores, portanto, não resulta somente dos processos de maturação biológica, determinada por leis naturais, mas sim do compartilhamento de consciências, determinado por leis históricas - uma relação dialética que não é direta, mas sempre mediada simbolicamente. A THC, portanto, põe em evidência os processos mediados em determinados contextos, permitindo aos sujeitos agir sobre os determinantes sociais, culturais e históricos, bem como sofrer a ação destes, sem romper as conexões entre a dimensão biológica e a simbólica que os constituem (Schroeder, 2007).

Vygotsky também compreende o sujeito a partir da sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, e relaciona de maneira direta com o pensamento, linguagem, criatividade, memória, imaginação, ação, emoção e razão. Essas relações não acontecem entre fenômenos que existem aprioristicamente e então se relacionam, mas sim pelas relações em que dialeticamente se constituem (Zanella et al., 2007). Só há sujeito porque ele está constituído em

contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver. Apesar de diversas correntes da psicologia também defenderem que os contextos sociais resultam da ação humana, elas não acreditam que essa relação acontece de forma conjunta tanto da história na própria natureza quanto de seus agentes produtores. No que se refere à constituição do sujeito entre aspectos fisiológicos e psicológicos, a Psicologia Histórico-Cultural confere ao ser humano uma existência ao mesmo tempo biológica, psicológica, antropológica, histórica e essencialmente cultural (Gomes et al., 2016; Zanella, 2004).

Nessa concepção de desenvolvimento, está subjacente a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é a sua imersão na cultura, isto é, em um mundo constituído de significações, que o orienta sobre a funcionalidade dos objetos, sobre o modo de ser, de agir e de interagir com outros que compartilham as mesmas referências culturais. Tal processo se concretiza por meio da linguagem, que, exclusivamente no ser humano, assume um papel organizador e planejador do pensamento, tornando-o capaz não apenas de comunicar, mas também de construir e regular a si e ao mundo. Bernardes (2010) aborda que a linguagem só foi consolidada por meio da evolução do homem com a instituição do trabalho socializado, na qual houve a necessidade de transmitir as informações aprendidas em forma objetivada das generalizações. Para ocorrência do trabalho social se requereu a consciência social materializada na linguagem, que também foi desenvolvida nesse processo (Rubinstein, 1977). Foi também por meio da influência do desenvolvimento do trabalho (atividade produtiva não alienada), da comunicação pela linguagem (instrumento simbólico) e outros signos psicológicos, utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento, que se estabeleceu o começo do comportamento cultural/histórico no sentido próprio da palavra (Bernardes, 2010).

Bernardes (2010) explica ainda que nesse contexto de instituição do sujeito, os signos e os instrumentos, elaborados historicamente pelo próprio homem, assumem a finalidade comum de serem mediadores no processo de apropriação da realidade e, ao mesmo tempo, criam condições para a transformação da natureza. Os signos orientam a transformação da atividade interna e os instrumentos orientam a transformação da atividade externa ao homem. A mediação das significações é entendida como fator que diferencia a conduta humana dos demais animais, uma vez que ocorre na forma de adaptação ativa entre o indivíduo e a realidade e, ao mesmo tempo, é manifesta por um sistema de códigos, muitas vezes identificado pela linguagem ou fala. As significações conferem significado à conduta humana e criam novas conexões no cérebro, ampliando as possibilidades no desenvolvimento humano. Essa mediação do signo, instrumento, trabalho e linguagem é a base da compreensão de história para Vygotsky, conforme explica no seu manuscrito de 1929, intitulado Psicologia concreta do homem (Vygotsky, 2000).

Neste momento é importante destacar que o paradigma de pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo histórico dialético aonde a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (Elhammoumi, 2016; Gomes et al., 2016).

No sentido deste paradigma, “história” significa a compreensão acerca da mútua transformação do sujeito e do mundo, que caracteriza o desenvolvimento humano. E significa também a "história do homem", ou seja, as construções humanas ao longo da civilização, base do materialismo histórico e dialético (Gomes et al., 2016; Zanella, et al, 2007). Neste panorama de pesquisa, o papel do pesquisador é fundamental na aplicabilidade do estudo, porque o modo como ele se acerca dos fatos que pretende estudar, elaborando-os em forma de problema de

pesquisa, já traz consigo, no olhar lançado sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação (Zanella et al., 2007).

Assim sendo, o método histórico dialético é uma alternativa metodológica que assinala a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a transformação do psiquismo humano pela mediação semiótica da cultura humana. O objeto estudado tem relação dialética com o próprio sujeito, propulsor da pesquisa. Essa perspectiva não nos permite pensar nem agir dicotomicamente, porque esse método tem uma ação abrangente, totalizante e só analisa o processo dos fatos, não o resultado final do processo (González & Mello, 2014). Desse modo, a possibilidade de superação das concepções idealista e naturalista pelo método materialista histórico dialético no estudo do psiquismo humano é dada pela concepção de que a natureza que influi exclusivamente sobre o homem são as condições históricas e que o homem atua sobre a natureza e a transforma, criando, assim, novas condições de existência. Portanto, o método dialético marxista permitiu a Vygotsky ir além das contradições internas do objeto, ir do abstrato para chegar ao ponto concreto na perspectiva da totalidade. O mesmo afirma que:

> O ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição (Vygotski, 1931/2000, p. 87).

A termos de conclusão, antes de passarmos para a próxima seção, cabe destacar a ambiguidade em relação aos termos “psicologia sócio-histórica” e “teoria histórico-cultural”. Segundo Toassa (2009) há quem denomine com a primeira expressão, a teoria de Vygotsky. Contudo, consideramos que o segundo termo se aplica melhor à psicologia brasileira de bases marxistas. Mas o próprio Vygotsky (1927/2004) não atribuiu nenhum nome à sua psicologia,

condenando outras construções teóricas da época que se denominavam como psicologias marxistas. Embora o materialismo histórico dialético fosse a base filosófica fundamental do autor, defendia que ele e sua equipe construíram simplesmente uma psicologia.

Nasciutti (2017) corrobora com a autora anterior afirmando que apesar de não haver uma clara denominação da produção vygotskyana e de haver também divergências no modo como é denominada no âmbito acadêmico, seus princípios teórico-metodológicos são contemplados com profundidade nessa terminologia. A palavra "histórico" abarca a função psicológica superior que surge tanto na história na humanidade em um determinado período, quanto na história em particular daquele sujeito em um dado momento, além do mesmo se apropriar e recriar a realidade cotidianamente: "(...) ao falarmos em desenvolvimento cultural da criança, temos em mente o processo correspondente ao desenvolvimento mental que ocorre no processo de desenvolvimento histórico da humanidade" (Vygotsky, 1931/2000 p.35). E "cultural" porque os processos psíquicos não se desenvolvem de forma espontânea, mas mediados por signos e ferramentas culturalmente construídos pela humanidade, por meio das relações sociais que estabelecemos: "(...) a cultura cria uma forma especial de comportamento, ela modifica a atividade das funções mentais, constrói superestruturas no desenvolvimento do sistema de comportamento humano" (Vygotsky, 1931/2000 p.34). Tanto a influência da cultura, quanto da história determinam a vida do sujeito de forma que a torna única e particular.

Por fim, cabe problematizar que o trabalho de Vygotsky apesar de ser largamente conhecido em todo o mundo possui muitos pontos ainda incompreendidos ou subestimados (Rubtsova & Daniels, 2016). Esse panorama ganhou um capítulo especial recentemente com o interesse de novos pesquisadores russos em reler os manuscritos de Vygotsky, seus arquivos privados e edições originais, percebendo que haviam palavras que foram erroneamente traduzidas para outras línguas e até mesmo não foram compreendidas de forma real ao que o pesquisador queria expressar. Um desses achados foi que os estudos de Vygotsky sobre arte e

teatro se conectavam com a teoria psicológica feita por ele. Outros achados se concentraram na tradução e compreensão de palavras que foram pouco estudadas pelos pesquisadores anteriores desse autor. Na próxima seção deste capítulo iremos entender melhor um desses conceitos, que é o de “perejivânie” (vivências).

1.2 Vivências (perejivânie): etimologia da palavra, conceitos e sentidos

O conceito de “perejivânie” (переживание, em inglês *perezhivanie*) é extremamente desafiador para traduzir da língua russa, como comentado por Rubtsova e Daniels (2016). É uma palavra de uso corrente, termo importante nos círculos eruditos do início do século XX, nas artes e na filosofia de modo geral. Em Vygotsky (1916/1999), o termo é empregado em consonância com o seu uso culto, muito próximo do simbolismo russo, qualificando um estado mental de exceção suscitado por impressões e sentimentos fortes. O vocábulo “perejivânie” atravessa toda a produção vygotskyana, sofrendo inflexões importantes e tem como uma de suas muitas traduções a palavra “emoção”. O termo aparece em numerosas produções do autor, mas é em Psicologia da Arte e Teoria das Emoções que aparece com maior frequência (Toassa, 2009; Delari Jr, & Passos, 2009).

Toassa (2009) em seus estudos encontra a tradução russa da palavra “perejivânie” (переживание) que se define como um estado espiritual suscitado por impressões e sensações fortes, uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividos. No dicionário de russo com tradução para o português, esta significaria um estado de espírito (alma), expressão da existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento), uma impressão experimentada (Chen, 2015). Ela ainda pontua que a “perejivânie”, envolve necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções, implicando em que o sujeito é parte do

mundo, é influenciado por este. É também um processo psicológico implicado no próprio fato de existir que se encaixa na visão totalizante dialética, de psiquismo Histórico-Cultural.

A mesma autora (Toassa, 2009), faz um compilado de traduções e aborda que "perejivânie" é um estado psicológico especial, é a presença de sensações ou sentimentos vividos por alguém. Esta presença tanto pode ser experimentada, nesse caso a tradução que se adequa melhor é a de vivência, ou pode ser o ato de experimentar, traduzindo-se como vivenciamento. Fleer (2016) corrobora com a autora anterior em sua tradução e argumenta que desse modo apresentado, a vivência é tomada como conceito cotidiano. Mas ela também pode ser um conceito científico, e para este último três ideias-chave são fundamentais, são eles: "perejivânie" como a unidade de consciência; como um prisma; e como uma unidade de características ambientais e pessoais. Ideias essas que detalharemos a seguir neste texto.

Em inglês o termo "perejivânie" é escrito como *perezhivanie* e mesmo abordando autores de língua inglesa iremos usar a partir deste ponto a versão em português de "perejivânie", ou de uma forma mais simples, vivências. A vivência é um dos conceitos-chave na teoria de Vygotsky, que enfatizou a sua natureza complexa e integral, tornando esse conceito o elo entre a paz interna da mente e a realidade que a cerca. A vivência também está intimamente relacionado a outros conceitos como a situação social do desenvolvimento, a zona do desenvolvimento proximal, crises de desenvolvimento, idade psicológica, entre outros, dos quais falaremos de alguns mais à frente.

O conceito de vivência (perejivânie) aparece em Vygotsky (1916/1999) designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua "realidade psíquica", indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também

através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vygotsky, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento (Toassa, 2009; Chen, 2015).

Toassa (2009), Veresov (2016), Chen (2015) e outros autores abordam em seus estudos alguns desdobramentos do que vivência representa para o sujeito, são alguns desses conceitos que iremos apresentar a seguir. Para Toassa (2009), a vivência é entreposto do funcionamento psíquico concreto, determinada na relação imediata, anterior a qualquer estruturação de um sistema psicológico, entre criança e meio. Ela também é unidade de uma consciência operante num concerto de funções psicológicas em permanente movimento e irredutível às emoções. As vivências não podem ser plenamente enquadradas nem nas regulações voluntárias nem nas reações espontâneas da consciência, pois elas se estabelecem em qualquer atividade cerebral humana, embora seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica. Pensamento e emoção se integram na vivência que se inscreve numa temporalidade de fatos que compreende o passado, presente e futuro da vida psicológica. Na Teoria Histórico-Cultural propriamente dita, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem. As vivências não podem ser meramente deduzidas dos atos da pessoa, pois, embora determinando as ações, a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa (Toassa, 2009).

Para Veresov (2016), antes de qualquer outro sentido, a vivência é primordialmente um nome comum para a experiência psicológica direta. De uma perspectiva subjetiva, todo processo psicológico é vivência, é “como estou experimentando alguma coisa” e “o que estou experimentando”. Por exemplo, em *The Problem of Environment* (1994), Vygotsky define vivência no processo de “como uma criança se conscientiza, interpreta, e emocionalmente se relaciona com um determinado evento” (Vygotsky, 1935/1994, p.340). Vivência, portanto, não

deve ser reduzido a experiências emocionais e relação emocional com o ambiente social, não é apenas uma atitude emocional em relação ao meio ambiente, mas um nexo complexo de processos psicológicos que inclui emoções, processos cognitivos, memória e até vontade.

Já nas Palestras de Pedologia de 1933/34 (Vygotsky, 1935/1994), a vivência é introduzida de uma maneira diferente: "(...) perejivânie é um conceito que nos permite estudar o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças na análise das leis do desenvolvimento." (Vygotsky, 1935/1994, p.340) O significado aqui é radicalmente diferente do primeiro. Em primeiro lugar, vivência é apresentada como um conceito, não como uma noção ou definição. Em segundo lugar, é apresentada em relação ao processo de desenvolvimento, na interação deste com meio ambiente e com as leis psicológicas (Veresov, 2016; Veresov & Fleer, 2016).

O significado inicial, aqui denominado de P1, se refere a primeira passagem que falamos acima sobre o texto de Vygotsky. Se configura de um nome comum de todos os processos e experiências psicológicas, que pode ser rotulado de significado "ontológico" ou "fenomenológico", pois abrange uma enorme variedade de fenômenos e reflete seu status e natureza ontológicos. Este pode ser entendido como o processo de experimentar algo (P1.1) e ao mesmo tempo como o conteúdo do processo de experimentar algo (P1.2).

Já o significado posterior (P2), relacionado a segunda passagem citada acima não é sobre o nome geral de vários fenômenos psicológicos, é um conceito teórico relacionado ao processo de desenvolvimento, ao papel do meio ambiente e às leis do desenvolvimento. Aqui, a vivência é uma ferramenta teórica, uma lente analítica para estudar o processo de desenvolvimento dentro de um sistema de outros conceitos da teoria histórico-cultural. Em outras palavras, o significado de P2 é teórico. Vivência como conceito (P2) não é sobre como a criança em particular interpreta, entende e se relaciona com uma determinada situação, nem sobre o que a criança em particular experimenta em uma situação específica. O desafio é não apenas

distinguir dois significados de vivência, mas também distinguir o conteúdo teórico e conceitual de P2 e do conteúdo fenomenológico de P1, e é isso que abordaremos a seguir (Chen, 2015; Veresov, 2016; Veresov e Fleer 2016; Veresov 2019).

Veresov e Fleer (2016) afirmam que em relação ao conceito de vivência, a questão não é sobre onde a vivência está localizada fenomenologicamente, mas como esse conceito está relacionado a outros conceitos da teoria. A questão não é sobre ontologia, mas sobre epistemologia. Isso posto, Veresov (2016) afirma que a vivência como um fenômeno (P1) é completamente individual, consolidada por fenômenos observáveis, que podem ser capturados e coletados como dados experimentais ou empíricos.

No entanto, a vivência como conceito (P2) é diferente, os conceitos têm conteúdo teórico e seu lugar dentro da teoria, o conceito é uma ferramenta analítica, uma lente teórica da análise do papel que influencia a realidade social no curso do desenvolvimento de um sujeito (Chen, 2015; González Rey, 2011; Veresov, 2016). Neste caso, essa análise permite a diferenciação de três outros conceitos desenvolvimentais importantes: o primeiro é o de ambiente social que se configura em um contexto sociocultural objetivamente existente, independente do sujeito, que a rodeia; o segundo é referente a situação social que faz parte do ambiente social, um evento em que o sujeito está envolvido, uma situação em que alguns momentos estão sendo refratados pela vivência; e por fim, a Situação Social do Desenvolvimento (SSD) que é o conceito que nos permite estudar como o ambiente social influencia todo o curso do desenvolvimento do sujeito, pois nos permite identificar as mudanças no desenvolvimento através de uma análise da vivência individual em uma situação social - o que pode criar várias e diferentes situações sociais de desenvolvimento (Veresov, 2019; Chen, 2015).

Nesse ponto, é importante fazermos um recorte sobre o processo de desenvolvimento humano, processo esse de gênese sociocultural da mente, que ilustra como o social se torna o

indivíduo. A explicação desse desenvolvimento se constitui pela lei geral do desenvolvimento cultural, na qual toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, primeiro no plano social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica e depois como uma categoria intrapsicológica (Vygotsky, 1931/2000). Aqui "social" é considerado não como um fator ou um grupo de fatores, mas como uma fonte de desenvolvimento mental. O processo de desenvolvimento psicológico é como o interpsicológico se torna intrapsicológico como uma combinação única de funções mentais superiores (sistemas psicológicos) de um indivíduo em contextos sociais. A partir daqui, "um indivíduo" é uma unidade única de funções mentais superiores em movimento em seu devir dialético (Veresov, 2016). Ainda nessa perspectiva, Schmit (2017) acrescenta que a vivência tem um papel central no desenvolvimento humano, uma vez que toda função mental superior, de acordo com a lei genética de desenvolvimento cultural de Vygotsky, aparece primeiro entre as pessoas como relações sociais e depois é internalizado como função mental superior e isso acontece na situação social de desenvolvimento.

Partindo dos conceitos anteriores, cabe aqui destacar o lugar e o papel da vivência no processo de desenvolvimento. Na opinião de Veresov (2016), as situações sociais vividas pelo sujeito se tornam o indivíduo, mas o caráter dialético desse devir é que apenas os componentes do ambiente social que são reverberados pela vivência alcançam um significado de evolução do indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influencia o processo de desenvolvimento do indivíduo através da vivência. Nenhum fator social específico em si define o desenvolvimento, apenas fatores refratados através da vivência do sujeito. A vivência de um indivíduo é uma espécie de prisma psicológico interno, que refrata situações sociais externas (meio ambiente), determinando o papel e a influência no desenvolvimento (Veresov, 2016; Chen, 2015; González Rey, 2009).

No entanto, Veresov (2016) nos alerta que o quadro geral não é tão simples. Tradicionalmente, “o social” e “o indivíduo” são considerados como oposições como uma dimensão psicológica de oposição geral de externo e interno. A teoria histórico-cultural oferece uma visão diferente: considera o social e o indivíduo como uma unidade dialética em que a vivência é um componente importante. Todavia, vale distinguir aqui que o social não pode ser considerado apenas como coletivo, como um grande número de pessoas. O social também existe onde há apenas uma pessoa com sua vivência individual. A vivência como um fenômeno refrata influências sociais e como conceito em relação ao processo de gênese sociocultural da mente humana, mostra uma unidade dialética do social no indivíduo e do indivíduo no social (Veresov, 2016).

Aprofundando-se mais nessa vivência que é tomada como um fenômeno da mente humana, podemos conceitualizá-la de três maneiras distintas, são elas: a) como um prisma refratário; b) como uma unidade de características ambientais e pessoais; e c) como uma unidade de consciência (Veresov, 2016; Veresov & Fleer, 2016). Todos esses conceitos serão explanados a seguir para que possamos ter uma visão mais ampliada desse desdobramento tão rico e profundo abordado nos textos de Vygotsky.

No sujeito, a vivência se caracteriza por situações aonde ela atua como um prisma que refrata o ambiente e os momentos mentais, determinando a influência desses momentos no curso do desenvolvimento (Veresov & Fleer, 2016). Ela nos traz um novo princípio fundamental que é o princípio da refração. Esse novo princípio fundamental desafia o princípio da reflexão, muito utilizado na psicologia no tempo de Vygotsky. O princípio dualista da reflexão conecta estímulos e respostas, externas e internas, como dois domínios separados, enquanto o princípio da refração mostra relações dialéticas entre social e individual, indicando como o mesmo ambiente social afeta diferentemente as trajetórias de desenvolvimento únicas, de diferentes indivíduos. Neste ponto é importante lembrar que um espelho reflete e um prisma

refrata, a luz atravessa o prisma, a criança vive emocional e intelectualmente através da situação social (Veresov, 2016).

Um exemplo bem ilustrativo acerca desse fenômeno de refração da vivência é o caso da excursão escolar organizada por um professor. Nesta, as crianças iam fazer o mesmo passeio em um ônibus para uma mesma igreja. Posteriormente à atividade, as crianças são convidadas a desenhar uma foto dessa excursão. Mackenzie e Veresov (2013) mostraram através dos desenhos feitos pelas crianças que diferentes vivências poderiam ser identificadas. Por exemplo, o desenho de uma criança era de uma foto do ônibus, enquanto o desenho de outra era da igreja, embora ambos rotulassem seus desenhos como "eu fui à igreja hoje em um ônibus". Esse caso também mostra como cada um deles passou por vivência diferente através do qual a atividade foi refratada (Veresov & Fleer, 2016).

As vivências também podem ser tomadas como uma unidade de características ambientais e sociais. Veresov (2016) e Chen (2015) afirmam que o ambiente determina o desenvolvimento da criança por meio da vivência do ambiente. Como exemplo, a criança faz parte da situação social, e a relação da criança com o meio ambiente e do ambiente com a criança ocorre através da vivência da própria criança. O ambiente social não é algo exterior ao indivíduo, mas sim uma fonte do seu desenvolvimento, contudo ele só existe quando o indivíduo participa ativamente desse ambiente, agindo, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando-o. Neste mesmo panorama, a vivência da criança também é uma unidade muito simples a qual não podemos dizer que ela mesma representa a influência do ambiente na criança ou a individualidade da própria criança. A vivência como falamos anteriormente, é a unidade da personalidade e do ambiente, como é representada no desenvolvimento (Veresov & Fleer, 2016).

A vivência é também uma unidade (um estado indivisível) da consciência humana, que está sempre relacionada a algo que é encontrado fora da pessoa, mas, por outro lado, o que é

representado é como eu próprio, estou experimentando isso, ou seja, todas as características pessoais e todas as características ambientais são representadas na vivência. Portanto, nela estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais (Blunden, 2016; Veresov, 2016; Vygotsky, 1994)

Vygotsky explicou que uma psicologia que decompõe o todo mental complexo em seus elementos, na tentativa de explicar suas características, buscará em vão a unidade que é característica do todo. A mente humana não é um sistema mecânico por sua natureza e se desenvolve como um sistema orgânico complexo, por isso, não deve ser analisado por elementos e formas mecânicas de interação entre os elementos. A vivência representa a unidade mínima do todo, a unidade orgânica da personalidade e o ambiente, como é representada em seu processo de desenvolvimento. Em vista disso, vivência não é a unidade de características pessoais e características situacionais, é uma unidade, uma parte vital e indivisível da unidade de características pessoais e situacionais, que mantém todas as suas características e qualidades básicas, como em uma molécula de água com a unidade de oxigênio e hidrogênio (água) (Vygotsky, 1997; Veresov & Fleer, 2016).

Toda vivência é uma vivência de alguma coisa. Não existe uma vivência que não seja uma vivência de algo, assim como não há um ato de consciência que não seja um ato de estar consciente de algo. Na teoria moderna, a vivência é também introduzida como uma unidade de consciência, isto é, uma unidade em cujas propriedades básicas da consciência são dadas como tais, enquanto na atenção e no pensamento, a conexão da consciência não é dada. A atenção não é uma unidade da consciência, mas é um elemento da consciência no qual não há uma série de outros elementos, enquanto a unidade da consciência desaparece, e a vivência é a unidade dinâmica real da consciência, ou seja, a consciência consiste em vivência (Vygotsky, 1997; Veresov, 2016; Veresov & Fleer, 2016).

Diante de tantos conceitos, significados e sentidos para a palavra vivência, cabe apresentar aqui, de uma forma resumida, um esquema de explicação sobre os desdobramentos da mesma, de modo que o leitor possa ter uma visão geral e esquematizada dessa conceitualização.

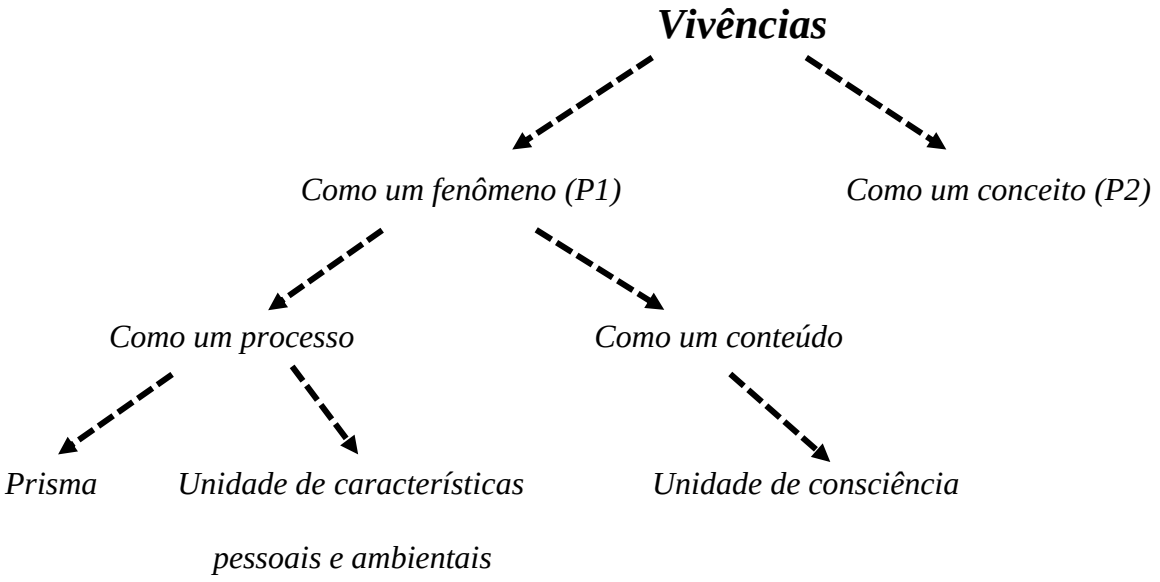

Figura 1. Esquema de ilustração dos diferentes conceitos de vivência (perejivânie).

Em vista de todas as proposições comentadas anteriormente, cabe aqui considerar que apesar de nos textos de Veresov, Vygotsky e outros, o foco acerca dos processos psicológicos de desenvolvimento da vivência ser tomado com base em pesquisas com crianças e do desenvolvimento infantil, é importante frisar que essas situações também acontecem com os adultos, em circunstâncias diversas, que podem ser de uma simples situação cotidiana à situações de desenvolvimento de fase de vida. E que da mesma forma que as crianças se desenvolvem a partir dessas situações, nós adultos também nos desenvolvemos e ressignificamos os acontecimentos, mudando nossa postura de vida diante disso (Chen, 2015). Entretanto, ainda precisamos falar sobre os eventos que geram essas mudanças em nós, e é

exatamente sobre os dramas, conflitos e colisões que detalharemos a próxima subseção desse capítulo.

1.3 Conceito de drama, conflitos e colisões

O conceito de vivências que vimos anteriormente se constitui em um importante processo de desenvolvimento do ser humano perante as situações cotidianas, na qual as situações externas influenciam no processo de constituição psíquica do indivíduo. Contudo para que esse processo de refração aconteça é necessário que situações dramáticas, conflituosas e delicadas se façam presentes na vida do sujeito humano (contexto histórico e cultural) gerando a consolidação das importantes mudanças desenvolvimentais. É esse panorama de aprofundamento na temática dos processos dramáticos, que buscaremos entender melhor nesta subseção sobre o que é esse "drama", como ele se estabelece, qual a sua importância, entre outros diversos desdobramentos.

Vygotsky deixou para seus descendentes apenas rascunhos preliminares da "psicologia dramática", não tendo tempo suficiente para criar uma concepção coerente e resolver o problema de sua metodologia (Yaroshevsky,1993). Contudo, mesmo diante dessa quebra que acontece com a produção de Vygotsky devido ao seu falecimento precoce, a sua teoria e seus escritos se perpetuam na história e novos autores tem a possibilidade de revisitar e repensar em seus conceitos. A seguir, abordaremos alguns desses estudos sobre a temática do "drama".

A palavra "drama" não é muito comum nos nossos textos mais conhecidos em teoria pedagógica ou psicológica. No nosso cotidiano, nós a relacionamos com um gênero artístico que pode contrastar com a "comédia" ou a "tragédia", por exemplo (Delari Jr, 2011). Na produção de Vygotsky podemos constatar dois significados gerais para "drama": (1) o de peça teatral, mais coloquial; e (2) o de modalidade especial de ação humana, mais filosófico. Em

relação a esse último, ele apresenta um significado mais profundo e reflexivo abordando o drama como uma modalidade peculiar de ação humana, do desenvolvimento humano como transformação, ao longo do tempo, de todo um conjunto de relações sociais e do sistema de relações interfuncionais que lhes é correlato. O "drama" situa-se em uma "região de fronteira", no limiar entre psicologia e arte. Isso ilustra o gosto de Vygotsky pela metáfora do drama como peça teatral ao tratar de diferentes assuntos, desde o estado crítico da psicologia, ao desenvolvimento da criança, como sequência descontínua de vários "atos" cênicos. Todavia, é necessário frisar que duas características não podem ser deduzidas diretamente da metáfora da "peça em vários atos", primeiro o drama ser um ato de decisão humana sobre a condução de nosso destino histórico, e segundo o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia/encarna (Delari Jr., 2011; Delari Jr, 2013).

Em outras obras, Vygotsky se aprofunda no significado de "drama" como ação humano, como no texto Psicologia Concreta do Homem (Manuscrito de 1929) onde relata: "O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama" (Vygotsky, 1929/2000, p. 35). Neste relato o "drama" envolve não só um processo diacrônico (ao longo de sucessivos "atos"), mas também uma dinâmica sincrônica (num mesmo instante histórico da vida humana), vista como conflito e luta interior (Delari Jr., 2011). Delari Jr. (2011) relata que nesse mesmo manuscrito, o drama flutua entre dois significados. O primeiro, mais genérico, é o do "drama" como um jogo de papéis ou encenação teatral, como se diferentes funções psíquicas, entre as quais certas emoções humanas, fossem os "atores". O segundo significado entende o drama no qual o próprio ser humano, como ser social, é o "ator". Nesse, será assumido determinado papel social, no drama das suas relações com outras pessoas, o de suas funções psíquicas. Um exemplo hipotético é o de um juiz que deve julgar a própria esposa: (a) "como pessoa simpatizo, como juiz condeno"; (b) "sei que ela é má, mas eu a amo"; (c) "simpatizo, mas condeno, o que vencerá?" (Vygotsky,

1929/2000, p. 37). Nesse caso, ele passa por um evento dramática que irá influenciar na sua vida.

Entretanto, Vygotsky ainda apresenta outro desdobramento para o drama em seus escritos, o qual atua como algo que somente um ser humano concreto pode viver, por causa das diferentes situações sociais que ele vivencia. Seria uma dramaticidade da existência do homem como ser social (Delari Jr, 2011). "O drama sempre é a luta de tais ligações (dever, sentimento, paixão, etc.), caso contrário não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas" (Vygotsky, 1929/2000, p. 35). É importante destacar que a vida contém o drama, não se encerra nele, embora seja nele recriada e ampliada, transbordando seus contornos habituais. Vygotsky ainda fala que o drama é como sistema singular de processos psíquicos, a personalidade não foi antes "escrita" (prescrita) por outros, nem por nós: ela se produz e é produzida ao "atuarmos" na cena viva de nossas relações sociais, que são "a fonte do desenvolvimento e não o seu cenário" (Vygotsky, 1935/1994, p. 349).

Em outro material produzido por Vygotsky (1934, p. 315) ainda encontramos novas acepções para a tematização do "drama". Primeiramente é visto como uma analogia com as relações entre "texto" e "subtexto" no teatro de Konstantin Stanislavski; e segundo em sua alusão provocativa ao "drama vivo do pensamento verbal".

> O "drama vivo do pensamento verbal" (repleto do conflito da própria vida), visto na direção da verbalização, pode ganhar também dimensões sociopolíticas, pois em muitos momentos somos convocados não só a pensar, mas também a "dar nossa palavra", e nisso também há escolhas, ganhos e perdas: "drama" (Delari Jr., 2011, p.194).

Nesse contexto de diversos significados para o "drama", Veresov (2004) afirma que a Teoria Histórico-Cultural pode ser percebida como "psicologia em termos de drama", com o

drama representando um de seus principais conceitos. Para provar isso, ele chama a atenção para o próprio fundamento da teoria de Vygotsky - a lei genética geral do desenvolvimento:

> (...) qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece no palco duas vezes, ou seja, em dois planos. Primeiramente aparece no plano social e depois no plano psicológico. Em primeiro lugar entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. Isso é igualmente verdadeiro no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição. (Vygotsky, 1931/2000, p.150)

O uso de termos como “palco”, “plano” e “categoria” não são simples expressões nos textos de Vygotsky, visto que esses termos representavam lugares reais dentro do ambiente teatral. E que esses dois planos falados anteriormente representam exatamente as divisões em dois palcos no teatro, o lado aonde a peça acontece, o palco, e o lado interno, os bastidores. Vygotsky estava familiarizado com a linguagem do teatro e das artes russas e teve que usar a palavra “categoria” para enfatizar o caráter da relação social, que se torna a função individual. A relação social que ele quer dizer, não é uma relação social comum entre os dois indivíduos, ela é uma relação social que aparece como uma categoria, ou seja, como colisão emocional, a contradição (drama) entre as duas pessoas. Sendo emocional e mentalmente experimentado como drama social (no plano social), torna-se mais tarde a categoria intrapsicológica individual (Rubtsova e Daniels, 2016).

Yaroshevsky (1993) também escreve sobre o uso da palavra “drama” por Vygotsky e argumenta que ele usava o termo “o drama do desenvolvimento”. Eventualmente, ele estava falando sobre o drama do autodesenvolvimento, que significa colisão, oposição, conflito de caracteres. Não um cenário impessoal de circunstâncias externas, mas um sistema dinâmico de orientações, motivos e ações mútuos, tendo seu próprio “enredo” - é assim que o ambiente

social é, no qual a personalidade é formada como um participante do drama. Para Rubtsova e Daniels (2016) o drama também pode ser percebido como a pedra angular do desenvolvimento, e o desenvolvimento como um processo representa uma série de eventos dramáticos.

O desenvolvimento da personalidade como processo "dramático" é repleto de importantes decisões vitais cujos ganhos e perdas não se apagam da memória facilmente. Processo que, ao longo de nossa existência histórica, tende para uma crescente capacidade de agirmos livremente frente aos outros e ao mundo. Não por fugirmos às regras da cultura, mas justo por obtermos maior domínio sobre elas e tornarmo-nos aptos a discutir sua pertinência para a ampliação da liberdade de todos, que é o mesmo que ampliação da nossa própria. Não basta dizer que processos psíquicos "contracenam" no drama do desenvolvimento de alguém. É fundamental assumir que tais processos são inseparáveis da vida de uma pessoa concreta, a qual vivencia e encarna seu próprio "drama de papéis sociais" junto a outros seres humanos (Delari Jr, 2013).

É importante destacar aqui que o desenvolvimento não é um processo linear, é um processo complexo e contraditório. E que as funções mentais superiores não aparecem **nas** relações sociais, mas **como** relações sociais; "Toda função mental superior era externa porque era social antes de se tornar uma função estritamente mental interna; antigamente era uma relação social" (Vygotsky, 1997, p.105). "O princípio básico do funcionamento de funções superiores (personalidade) é social, implicando a interação de funções, no lugar da interação entre as pessoas. Eles podem ser mais plenamente desenvolvidos na forma de drama" (Vygotsky, 1929/1986, p. 59). A forma social e interpsicológica das funções mentais superiores da criança é mostrada como uma interação dramática entre as pessoas. Foi conceituado por Vygotsky como um drama que era interpretado intrapsicologicamente pela criança, ao mesmo tempo em que era experimentado interpsicologicamente pela criança (Vygotsky, 1929/1986), resultando no desenvolvimento da personalidade da criança. Assim, o intrapsicológico consiste

em interações sociais dramáticas internalizadas: "A dinâmica da personalidade é o drama" (Vygotsky, 1929/1986, p. 67) (Veresov, 2015; Veresov & Fleer, 2016).

A ideia do drama da vida como uma força motriz no desenvolvimento pode ser observada historicamente ao longo da humanidade. As principais mudanças sociais, como a expectativa de que as crianças frequentem a escola formal, criam novas condições para elas que podem ser dramáticas e que podem levar ao desenvolvimento. (Veresov & Fleer, 2016). E a forma pela qual esse evento dramático é refratado e experimentado por um indivíduo é por meio da vivência. A organização e hierarquia únicas das funções mentais superiores é o resultado das colisões interpsicológicas dramáticas únicas que ocorreram na vida do ser humano e no processo desse ser humano superá-las, o resultado intrapsicológico da trajetória de desenvolvimento única do indivíduo. Ao superar colisões dramáticas sociais (os dramas da vida), um ser humano cria sua arquitetura única de personalidade. (Veresov & Fleer, 2016)

Nessa perspectiva da vivência e do drama agirem de maneira unificada como uma característica fundamental para o desenvolvimento do sujeito, Veresov (2016) nos apresenta um novo conceito: a vivência dramática (*dramatic perezhivanie*), que aglutina os conceitos de vivência e de drama descritos anteriormente. Para esse autor, a vivência dramática está relacionada à natureza contraditória do desenvolvimento humano. Não há desenvolvimento sem contradições, dramas e eventos dramáticos que estão sendo refratados através de vivência dramática. Essa vivência não apenas afetam o sujeito em uma situação social concreta, mas podem criar saltos em todo o curso do desenvolvimento do mesmo. Um exemplo bem clássico dessa situação é a história dos quatro filhos de uma mesma família que passam por um contexto complicado de pobreza no âmbito doméstico. Para lidar com a falta de comida para o café da manhã, o filho mais velho (6 anos) se posiciona de uma maneira mais responsável e auxilia a mãe a separar o pouco de comida que resta para o almoço, além de auxiliar na lida com os irmãos. Os dois filhos do meio (5 e 2 anos) choram com a falta de comida e falta de atenção

por parte da mãe. E o filho mais novo espera silenciosamente no carrinho, porque recebeu um leite do filho mais velho.

As rotinas do café da manhã geralmente não são dramáticas ou conflituosas e, como tal, não são uma fonte de desenvolvimento para as crianças. Contudo, no exemplo dado, aconteceu um evento dramático, que mostrou como as pequenas transições na vida cotidiana também podem ser momentos críticos da vivência, e que a situação social pode ser uma colisão dramática cheia de conflitos e contradições externas e internas (Veresov, 2019). Neste caso, cada criança tem uma vivência diferente, através da qual a rotina matinal é refratada, criando a situação social única de desenvolvimento. Eventos do curso da vida como esses são apenas uma maneira de explicar a vivência como um prisma refratário, no qual o ambiente social é refratado e, por sua vez, traz qualidades de desenvolvimento e muda o curso do desenvolvimento da criança. Diante dessa situação, as crianças passam por essa vivência dramática, que irá impactar diretamente em seus desenvolvimentos individuais de maneira distinta. (Veresov & Fleer, 2016).

Além dessa relação direta com o desenvolvimento, Veresov (2016) afirma que a vivência dramática também é uma ferramenta teórica para a análise da reorganização qualitativa de todo o sistema de funções mentais superiores. Não há desenvolvimento sem que haja contradições dialéticas e reorganização qualitativa, e não há reorganização do sistema de funções mentais superiores sem dramas sociais refratados pelo prisma da vivência dramática. Em outras palavras, a vivência dramática é uma ferramenta para análise do complexo processo de gênese sociocultural da mente humana em dois aspectos dialéticos chave, contradições e reorganização qualitativa. A vivência dramática de um indivíduo transforma uma situação social em uma situação social de desenvolvimento (Veresov, 2016). Uma situação social na forma de uma colisão dramática é muito conveniente para a análise, pois mostra claramente as

características das situações sociais de desenvolvimento (como a fase inicial) e diferentes imagens dos resultados do desenvolvimento (como seus resultados) (Veresov, 2019).

O mesmo autor (Veresov, 2016) nos destaca um conceito muito importante na constituição do sujeito, a situação social do desenvolvimento. Esta é socialmente construída e representa o momento inicial de todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um período determinado, definindo completamente as formas e o caminho pelo qual o sujeito adquirirá características de personalidade cada vez mais novas, retirando-as da realidade social e da fonte básica de desenvolvimento, o caminho pelo qual o social se torna o indivíduo. A situação social de desenvolvimento (SSD) é caracterizada por tipos especiais de vivências, ocorre em épocas de crise de idade (estágio crítico da idade), e em uma forma interpsicológica de colisões dramáticas sociais, definindo trajetórias de desenvolvimento a longo prazo e reorganizando das funções mentais superiores (neoformações psicológicas). Isto posto, o papel específico da vivência relacionado a eventos dramáticos cotidianos – ou especialmente criados – traz mudanças revolucionárias à consciência do sujeito como uma reorganização da relação entre ele e seu ambiente social, que por sua vez traz mudanças para toda a situação social do desenvolvimento, significando pontos de virada na trajetória individual do desenvolvimento da criança (Veresov & Fleer, 2016).

As situações sociais de desenvolvimento não estão necessariamente relacionadas ao início dos períodos de idade (períodos de crise) e também podem existir dentro de períodos líticos. Nesse último caso, elas são um tipo especial de situações microssociais de desenvolvimento que acontecem em curto prazo, em contraste com as situações macrossociais de desenvolvimento relacionadas à idade. Por exemplo, a transição para a escola é macro, relacionada à idade e socialmente construída, já o exemplo acima das crianças que passam por uma situação complicada no café da manhã é um exemplo de micro, e esta, embora possa

aparecer durante os períodos líticos, mantêm todas as características básicas dos macros relacionados à idade (Veresov, 2019).

Nessa perspectiva, os conceitos de situação social de desenvolvimento e vivência dramática podem ser usados como lentes teóricas poderosas para descobrir a natureza dialética do processo de construção da subjetividade e analisar o processo complexo e contraditório de se tornar uma mente humana. A subjetividade social como sistema dinâmico é organizada por diferentes configurações subjetivas, e o conceito de vivência descompacta a natureza complexa e contraditória do processo de organização da subjetividade social; isto é, permite ver a subjetividade social em seu devir dialético (Veresov, 2019). Ambas podem trazer resultados de desenvolvimento positivos e/ou destrutivos, dependendo de quais características individuais da criança são mobilizadas em sua vivência dramática e de como a crise é administrada, ou nas próprias palavras de Vygotsky "sobre como a criança conseguem elaborar sua atitude interior com os vários aspectos das diferentes situações que ocorrem no ambiente" (Vygotsky, 1994, p. 346).

Após discutir todos esses sentidos das palavras vivência e drama, nos cabe agora entender um pouco mais de como isso acontece na prática. Ilustro aqui essa aplicação com a pesquisa de Schmit (2017). A mesma utiliza o RPG – *Role-Playing Game*, um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários, em um mundo fictício – para explorar os complexos fenômenos da vivência, bem como, esclarecer e expandir o conceito de vivências proposto por Vygotsky, fornecendo uma nova compreensão nessa abordagem sistêmica da psicologia humana. A base de colisão (drama) utilizada pelo autor é o relacionamento entre uma pessoa e sua personagem. Esse movimento acontece porque é constatado por ele que no processo de imersão o jogador experimenta alguma coisa, o que denota uma mudança no desenvolvimento do mesmo. Essa imersão pode levar a vivência como um fenômeno psicológico (P1), e quanto maior a imersão, temos mais vivência. Também pode-

se estabelecer uma relação entre "imersão" e o conceito de situação social de desenvolvimento, pois apesar do cenário no jogo e do contexto do jogo serem os mesmos para jogadores e personagens, o impacto de ambos nos jogadores e/ou os personagens serão diferentes.

Concluímos, dessa maneira, que há vários planos entrelaçados na concepção de “drama” insinuada por Vygotsky, como o biográfico, o literário, o reflexológico, o psicológico histórico-cultural, o testamentário intelectual, entre outros, mas notamos neles constante (re)elaboração de temas que a cada momento são e não são os mesmos: o da volição ou das escolhas humanas; o de nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história (Delari Jr. 2011). E nós, como sujeitos humanos, como alunas(os), professoras(es), mães, pais, filhas(os), irmãs(os) enquanto seres inseridos em um meio social e ambiental, também passamos por colisões e vivência dramáticas. Encaramos diversas situações que geram dúvidas, angustias e reflexões internas passando por processos de conflito, de luta interior, na qual precisamos digerir e ressignificar sobre as situações, impactando de forma direta ou indireta em nosso desenvolvimento individual.

1.4 A vivência dramática no contexto de trabalho das professoras

Diante de todos esses conteúdos teóricos abordados previamente, se faz necessário entender como esses conceitos vygotskyanos irão fundamentar a presente dissertação, implicando nos seus objetivos, métodos de análise, interpretação, entre outros. Em relação ao ambiente da pesquisa, quando falamos do contexto de trabalho das professoras de escola privada, este se configura em uma situação bem peculiar permeada por inúmeras dificuldades laborais, como pressões por parte dos donos da escola, dos coordenadores, dos alunos e pais exigentes, sentimento de insegurança quanto a permanência na escola, grande quantidade de demandas e atividades burocráticas, bem como falta de liberdade criativa no conteúdo a ser

dado. Com todos esses elementos que circunscrevem a realidade laboral dessas docentes precisamos entender como as mesmas elaboram ações para enfrentar os problemas presentes nesse contexto.

Para alcançarmos esse objetivo precisamos saber quais as situações laborais e mudanças sociais que geram o drama do autodesenvolvimento. Segundo Rubtsova e Daniels (2016) e Yaroshevsky (1993), este significa colisão, oposição, conflito de caracteres, não um cenário impessoal de circunstâncias externas, mas um sistema dinâmico de orientações, motivos e ações mútuos. É assim que o ambiente social é um formador da personalidade, sendo esta uma participante do drama. O drama atua como algo que somente um ser humano concreto pode viver, por causa das diferentes situações sociais que ele vivencia, seria uma dramaticidade da existência do homem como ser social (Delari Jr, 2011).

Precisamos também perceber como essas situações dramáticas influenciam no desenvolvimento e na personalidade das mesmas, ou seja, como são refratadas e experimentadas pelas professoras por meio da vivência. Essa vivência não apenas afetam o sujeito em uma situação social concreta, mas podem criar saltos em todo o curso do desenvolvimento do mesmo, com mudanças na organização e hierarquia das funções mentais superiores, colisões interpsicológicas dramáticas únicas que ocorreram na vida do ser humano e no processo desse ser humano superá-las, e um resultado intrapsicológico da trajetória de desenvolvimento única do indivíduo. Nesse processo, ao superar colisões dramáticas sociais (os dramas da vida), um ser humano cria sua arquitetura única de personalidade. (Veresov & Fleer, 2016)

No que se refere às vivências, estas acontecem primeiro no plano social para posteriormente passar para as funções psíquicas, sendo uma espécie de prisma psicológico interno, que refrata situações sociais externas (meio ambiente), determinando o papel e a influência no desenvolvimento (Veresov, 2016; Chen, 2015; González Rey, 2009; Vygotsky,

1931/2000). A professora faz parte dessa situação social, e a relação dela com o meio ambiente e do ambiente com ela ocorre através da vivência. O ambiente social não é algo exterior ao indivíduo, mas sim uma fonte do seu desenvolvimento, contudo ele só existe quando o indivíduo participa ativamente desse ambiente, agindo, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando-o (Veresov & Fleer, 2016).

Com o presente trabalho pretendemos entender como as professoras de escola privada vivenciam essas situações dramáticas, como isso é experimentado, conscientizado, interpretado, e emocionalmente relacionado por elas (P1) (Toassa, 2009; Vygotsky, 1935/1994). Como acontece a apreensão do mundo externo por essas professoras e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (Vygotsky, 1916/1999). Como as professoras conseguem elaborar sua atitude interior com os vários aspectos das diferentes situações que ocorrem no ambiente (Vygotsky, 1994). É no ambiente de trabalho em uma escola privada, repleto de experiências peculiares, que as docentes irão ressignificar essas situações cotidianas. Imaginemos um acontecimento no qual a professora não consegue ter tempo para suas atividades diárias por causa da alta carga de trabalho gerada pela inserção do ensino remoto. Desse modo, como isso influenciará na professora, como ela irá vivenciar essa situação, como o prisma irá refratar esse fato, como ela desenvolverá perante isso, são essas e outras dúvidas que pretendemos entender e pesquisar de uma maneira mais ampla com esse trabalho.

À guisa de conclusão, vale destacar, que a vivência dramática também pode ser tida como uma ferramenta analítica (P2) (Chen, 2015; González Rey, 2011; Veresov, 2016). Nessa pesquisa ela se insere também nessa vertente para que possamos entender como esse fenômeno acontece e reverbera nas professoras e como isso influencia no ambiente sociocultural existente, como é refratado pela vivência, e por fim, como influencia em todo o curso do desenvolvimento do sujeito, pois nos permitirá identificar as mudanças no desenvolvimento através de uma análise da vivência individual em uma situação social. Além disso, ela nos proporcionará

analisar o complexo processo de gênese sociocultural da mente humana em dois aspectos dialéticos chave, contradições e reorganização qualitativa. A vivência dramática de um indivíduo transforma uma situação social em uma situação social de desenvolvimento (Veresov, 2016). E nesse contexto elas podem ser usadas como lentes teóricas poderosas para descobrir a natureza dialética do processo de construção da subjetividade e analisar o processo complexo e contraditório de se tornar uma mente humana.

2. Capítulo 2 - Os determinantes Histórico-Culturais do trabalho docente

O segundo capítulo da presente dissertação tem como objetivo apresentar em linhas gerais quais são os determinantes históricos, sociais e políticos que influenciam na vida das professoras de escola privada. Lembrando que, na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural que seguimos, esses determinantes são nevrálgicos para a compreensão do desenvolvimento do sujeito dentro de seu ambiente social. Os mesmos não podem ser compreendidos de forma isolada, e sim dentro do contexto da sociedade em que estão inseridos. Assim sendo, o entendimento do movimento dialético da constituição e desenvolvimento do trabalho docente, suas contradições e tensões desenvolvidas ao longo de sua história, revela-nos uma série de questões que definem as atuais práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Desse modo, pretendemos trazer essa visão para que possamos ao final da dissertação relacionar esses determinantes com as histórias pessoais de cada sujeito e alcançarmos o objetivo principal da pesquisa.

Diante disso, seguem três seções principais nas quais serão apresentadas e discutidas essas questões. A primeira seção aborda o trabalho no capitalismo, aonde entenderemos melhor quais as concepções de trabalho nesse sistema, como acontece o processo de alienação no mesmo, como a precarização se estabelece nos contextos atuais de trabalho e qual o lugar das mulheres dentro desse cenário. A segunda seção aborda a função social da escola, detalhando como essa se constitui, qual o papel dela dentro do sistema capitalista e como se relaciona com lógica neoliberal de mercado. E ao final do capítulo, na última seção, entenderemos aonde o trabalho do professor se insere nas conjunturas apresentadas anteriormente e como esses determinantes impactam na vida dos sujeitos trabalhadores.

2.1 O trabalho no capitalismo

2.1.1 As concepções de trabalho para o capitalismo

O trabalho nos diferencia do reino animal. Ele é uma condição necessária ao sujeito em qualquer tempo histórico e assume diferentes formas nos diferentes modos de produção da existência humana. Por meio dele, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. O trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza (Frigotto, 2008).

O trabalho é central na vida das pessoas, porque por meio dele o ser humano se torna um ser social. Além disso, ele ocupa parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana. Desse modo, ele não é apenas um meio de satisfação das necessidades básicas, mas também fonte de identificação e de autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido, o trabalho é uma ação que pressupõe a consciência e o conhecimento dos meios e dos fins aos quais se pretende chegar. Pode-se afirmar que não há trabalho humano sem consciência (enquanto finalidade), na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade. Destaca-se também que a centralidade do trabalho não se dá só na esfera econômica (o trabalho é a principal fonte de renda das pessoas), como também na esfera psíquica (o trabalho serve como âncora para o sujeito, mesmo quando ele se encontra em situações de ausência de trabalho, como no desemprego) (Navarro & Padilha, 2007).

É importante destacar que mesmo com o passar de décadas de mudanças, o trabalho (e a profissão) ainda são senhas de identidade para o sujeito. Quando falamos da dimensão do trabalho como categoria primeira, está se pensando em atividade que cria uma mercadoria. Em um primeiro momento, essa mercadoria assume um valor de uso, no qual o ser humano se

relaciona com a natureza de maneira direta, ou seja, se estabelece assim o trabalho concreto. Soma-se a isso o trabalho abstrato, que acontece quando o trabalho é utilizado para realizar o valor de troca, ou seja, como condição para existência do ser humano. Este último é uma atividade estranha ao ser, fetichizada e alienada. Desse modo, de um lado temos uma produção mais técnico-material, enquanto do outro se apresenta um lado mais histórico-social do trabalho. No desenvolvimento do atual capitalismo, a dimensão do trabalho concreto – que produz objetos úteis – perde espaço para a dimensão do trabalho abstrato que satisfaz as necessidades do capital (Navarro & Padilha, 2007).

2.1.2 A forma alienada do trabalho no capitalismo

Para Marx (1932/2015) o trabalho alienado é o trabalho externo ao trabalhador. Nessa condição, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, nega a si mesmo, tem um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas e ainda fica fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Nesse panorama, o trabalho não é **a** satisfação da sua necessidade, mas apenas **um meio** para satisfazer outras necessidades. O trabalho exteriorizado, trabalho em que a pessoa se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. O caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outro, deixando de ser sua autorrealização, humanização e prazer.

Trabalho alienado em Marx pode ser definido como o afastamento do ser humano de sua essência humana em relação ao trabalho realizado, ao produto do trabalho e a ele mesmo. O trabalho não é mais a manifestação da vontade intrínseca do indivíduo, mas se torna externo,

não faz parte da natureza do trabalhador (Borges, 2010; Lima, Weber & Martini, 2008; Souza, 2017).

Nesse panorama, a alienação do trabalho tem quatro aspectos principais. Primeiro ela aliena a natureza humana, pois o trabalhador é degradado material e espiritualmente. Isso acontece porque ao vender sua força de trabalho, ele realiza um trabalho que não faz parte de sua essência; ele já não trabalha para si, mas para outra pessoa. Segundo, o trabalho torna-se alheio e hostil ao trabalhador, este produz algo que não lhe pertence, que não satisfaz suas necessidades, de cujo produto não é dono, mas produz para outros. Terceiro, ele converte a vida genérica humana em uma forma estranha, em apenas um meio para a existência individual. A vida individual torna-se mais importante que a vida da espécie humana, e o ser humano passa a orientar-se no sentido de satisfazer necessidades cada vez mais individuais em detrimento da coletividade. E por último, acontece o estranhamento do humano frente aos outros humanos. Surge uma nova forma de relação humana, pautada na competição exacerbada, na qual, os indivíduos passam a concorrer uns com outros, de maneira cada vez mais acirrada, na expectativa de alcançar um posto de destaque no mundo do trabalho e na vida em geral (Marx, 1932/2015).

O trabalho alienado à medida que afasta as necessidades relacionadas à atividade produtiva das necessidades do sujeito que produz, ao mesmo tempo, estabelece uma relação de não equivalência entre salário recebido (meio social de sobrevivência) e trabalho realizado, produzindo desse modo, o rompimento da articulação necessária entre o trabalho e seu resultado. O trabalho (alienado), portanto, passa a apresentar-se como algo estranho ao indivíduo, ao invés de apresentar-se como processo de objetivação da sua personalidade. Nessas condições, acontece o empobrecimento da individualidade humana, que se expressa tanto na esfera do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, posto que a forma e a qualidade da

organização política, social e econômica subordinam o desenvolvimento do psiquismo e, consequentemente, o modo de ser das pessoas (Basso, 1998; Soares & Martins, 2017).

Nessa mesma perspectiva, Borges (2010) acrescenta que o modo de produção capitalista prega que as pessoas são livres, entretanto essa liberdade vem a duras penas, visto que o trabalhador tem a liberdade de ser proprietário de si mesmo e para isso tem que vender sua força de trabalho para quem queira comprar, e quando isso acontece se submete a condições precárias de trabalho para poder sobreviver. Portanto, percebemos que o trabalho alienado escraviza o ser humano, deteriora sua identidade como sujeito de uma coletividade, atomiza as relações humanas, propiciando a exacerbação da concorrência e da competição, nega ao trabalhador a capacidade de reger seu próprio processo de produção e o expropria do que ele próprio produziu. Transforma o trabalho, fonte de riqueza e humanização, em sinônimo de dor, sofrimento, tortura, pobreza e desumanização, tornando os seres humanos semelhantes aos animais e cada vez mais explorados uns pelos outros.

Diante dessa perspectiva, todos os trabalhos realizados no atual modo de produção são alienados, pois todos estão sob a lógica do capital, marcada principalmente pela transformação do trabalhador em uma mercadoria como outra qualquer e pelo trabalho assalariado. O trabalho docente é um exemplo real de profissão alienante que impacta diretamente nas atividades dos professores, e influencia a forma com que eles respondem e atuam em suas ações diárias. Pesquisas recentes mostram que o trabalho do professor também passa a ser uma mercadoria, que não pertence a ele, e que seu produto, ou seja, a educação dos alunos, passa a ser distante dele, estranho, sem prazer algum. Essa relação tem características muito peculiares e que influenciam diversos fatores que serão amplamente discutidos na terceira sessão deste capítulo. Aonde tomaremos como base a atuação do docente e todas as interfaces de influência do capitalismo sobre ela (Borges, 2010; Lima, Weber & Martini, 2008).

Além da alienação, a precarização do trabalho também se faz presente no dia a dia do trabalhador, estando inserida em suas ocupações, influenciando de forma direta nas situações vividas e impactando na vida dos indivíduos. Assim sendo, para aprofundar mais as discussões acerca desse tema, segue a próxima subseção deste capítulo.

2.1.3 O processo de precarização no capitalismo

O trabalho precário sempre existiu ao longo da história das sociedades. A realização de um trabalho com condições ruins de execução e com baixos retornos para suprir as necessidades dos trabalhadores não é um fenômeno recente. Contudo, esse fenômeno ganha características diferentes de acordo com cada época, e no capitalismo não foi diferente. A precarização é um processo que se instala nas instâncias econômica, social e política, como uma institucionalização da flexibilização. Esta gera condição de instabilidade, insegurança e fragmentação dos coletivos e trabalhadores, bem como a destituição do conteúdo social do trabalho. O trabalho precário está presente em diversas dimensões, como nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, no adoecimento, nos acidentes de trabalho, na perda salarial e na fragilidade dos sindicatos (Druck, 2011).

Desse modo, Franco e Druck (2009) elaboraram uma tipologia da precarização para caracterizar as diversas situações na qual ela se consolida. O primeiro tipo é a vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais. As formas de mercantilização da força de trabalho geraram um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de contratos precários, sem proteção social e com um alto índice de desemprego. O segundo tipo de precarização é a intensificação do trabalho e terceirização, este é encontrado nos padrões de gestão e organização do trabalho. Esse segundo

tipo tem levado o trabalhador a condições extremamente precárias, através da intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência, etc.) sustentada na gestão pelo medo, na discriminação criada pela terceirização, que tem se propagado de forma massiva, e nas formas de abuso de poder, através do assédio moral.

A precarização social também se apresenta na insegurança e na saúde no trabalho. Este terceiro tipo refere-se às condições de insegurança e saúde gerados pelos padrões de gestão, que desrespeitam os treinamentos, as informações sobre riscos, as medidas preventivas coletivas, entre outras. Essa busca de maior produtividade acontece a qualquer custo, inclusive de vidas humanas. Isso exige do sujeito uma atitude exacerbadamente competitiva, rápida, volátil, sem laços, sem vínculos e sem caráter, isto é, flexível. Todos esses padrões têm gerado um cenário de adoecimento mental com expressões diversas, inclusive os suicídios (Druck, 2011).

No quarto tipo de precarização social encontramos a perda das identidades individual e coletiva, que possui raízes na condição de desempregado e nas ameaças permanente da perda do emprego do trabalhador. Já o quinto tipo de precarização do trabalho se configura na fragilização da organização dos trabalhadores. Este, pode ser identificado nas dificuldades da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores, decorrentes da violenta concorrência entre eles próprios, da sua heterogeneidade e divisão, implicando uma pulverização dos sindicatos, criada, principalmente, pela terceirização. Por último, mas não menos importante, o sexto tipo de precarização social do trabalho é a condenação e o descarte do Direito do Trabalho. Essa situação acontece porque a fetichização do mercado tem orquestrado e decretado uma “crise do Direito do Trabalho”. Nesse processo, a tradição e existência desse direito é questionado e as formas de regulamentação do Estado são atacadas (Druck, 2011).

Para outros autores há dois tipos de situação aonde o trabalho é precário, na primeira, as condições de trabalho são ruins, insalubres, não há segurança, e qualidade de vida no trabalho desse sujeito. Nesse caso, ele também pode ser conhecido como trabalho sujo, como exemplo o trabalho de enfermeiros, garis, tanatopraxistas, entre outros. A segunda situação de precariedade é denominada de precarização da atividade de trabalho, que diz respeito à diminuição ou comprometimento do poder de agir do trabalhador, diminuição da contribuição e do diálogo com seu coletivo de trabalho, e da falta de desenvolvimento psicossocial individual (Falcão, Messias & Andrade, 2020).

Essa perturbação do poder de agir do trabalhador sempre ocorre, em maior ou menor escala, em toda e qualquer ocupação – das mais repugnantes socialmente às mais nobres. Lembrando que poder de agir segundo Clot (2008) é o quanto ele se sente capaz de se fazer ouvir e se fazer considerar no seu coletivo de trabalho, em prol do aperfeiçoamento do trabalho real e sua aproximação do trabalho prescrito ideal. Tal perturbação do poder de agir pode originar-se tanto do distanciamento abusivo entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado – diferença entre o trabalho que está nos manuais e regras da organização, e o trabalho que é feito efetivamente, com peculiaridades, "jeitinhos" – quanto do isolamento do indivíduo-trabalhador em relação a seu coletivo. Este coletivo, diz respeito ao grupo cujo elo fundamental é o compartilhamento de ambiente (organização), objetivos e metas de trabalho, mas que fornecem também suporte em termos de identidade social, como os coletivos de técnicos de enfermagem de um determinado hospital, motoristas de ônibus, dentre outros (Falcão, Messias & Andrade, 2020).

O coletivo de professoras que trabalham em uma escola é um exemplo de atuação profissional que tem sofrido duramente com a precarização laboral. Tumolo e Fontana (2008) argumentam que o professor tem um trabalho precarizado devido às suas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial, desqualificação, perda do controle do processo de trabalho,

desprestígio social da ocupação, entre outros fatores, que faz com que eles sejam proletários dentro do sistema capitalista. Nessa perspectiva, os processos de precarização que eles passam, mais especificamente as docentes mulheres, influenciam em suas atitudes e suas escolhas dentro da escola. Processo o qual queremos entender de forma mais profunda com essa dissertação. Dessa maneira no item 2.3 deste capítulo iremos nos aprofundar na fragilidade do coletivo de trabalho dos docentes, detalhando ainda mais essa relação com o trabalho precário. Entretanto, precisamos entender previamente que esses coletivos, podem passar por diferentes influências no ambiente laboral. Uma dessas influências que tem um grande peso para as profissionais do sexo feminino são as questões de gênero. Desse modo, na próxima subseção deste capítulo detalharemos como se estabelecem as relações de gênero no capitalismo.

2.1.4 O lugar da mulher no trabalho capitalista

Quando nos debruçamos sobre a realidade de trabalho na atualidade encontramos alguns dados que nos chamam atenção acerca das diferenças de gênero. Segundo pesquisas recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018) as mulheres trabalham em média 3,1 horas a mais que os homens por semana, em relação a jornada de trabalho, a média das mulheres é de 53,3 horas, enquanto a dos homens é de 50,2 horas. E quando falamos em atividade não remunerada, ou seja, atividade doméstica, a situação fica ainda mais crítica, visto que 90% das mulheres declararam realizar atividades domésticas – proporção que se manteve quase inalterada ao longo de 20 anos. Essa situação se tornou ainda mais delicada no atual cenário da pandemia COVID-19 aonde as mulheres tiveram que cuidar de seus filhos em horários que antes eram destinados a escola, além de terem que equilibrar as atividades de organização do lar com as atividades de trabalho que, para a maioria, foram substituídas pelo *home office* (Mendes, 2020).

Mesmo com essas diversas condições precárias de trabalho, os lares brasileiros, cada vez mais, estão sendo chefiados por mulheres. Em 1995, 23% dos domicílios tinham mulheres como pessoas de referência, vinte anos depois, esse número chegou a 47,5%, mesmo com uma presença masculina dentro da casa (cônjuge, marido, etc.) (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2016). Entretanto, ainda que trabalhem mais e sejam mais chefes de família, as mulheres continuam ganhando menos nas mesmas posições dos homens. O estudo realizado pelo IBGE de (2019a) mostra que as mulheres ganham menos do que os homens em todas as ocupações selecionadas na pesquisa. Mesmo com uma queda na desigualdade salarial entre 2012 e 2018, as trabalhadoras ganham, em média, 22% menos que os homens no país. Esses números nos fazem refletir do porquê que essa situação acontece e de como esse processo foi instaurado ao longo dos anos.

No passado, antes da revolução agrícola e industrial as mulheres já eram ativas como trabalhadoras, atuando no campo, nas manufaturas, nas lojas, mercados, nas tarefas domésticas, mineração e outros diferentes âmbitos de trabalho. No momento que a instituição familiar existiu como maneira de produção, tanto as mulheres quanto as crianças já desempenhavam um papel econômico elementar. Na era medieval, as mulheres podiam se engajar no comércio independente de seus maridos, e na França e na Inglaterra do século XVII elas usufruíam de todas as capacidades necessárias para exercer o comércio varejista, atacadista, e até mesmo o controle das fiações têxteis. Entretanto, quando não estava no âmbito do trabalho, as mulheres necessitavam da tutela de um homem e eram sempre consideradas menores e incapazes (Saffioti, 1976).

Independente da economia, seja a feudal ou a dos burgos, as mulheres que trabalhavam encontravam sérias dificuldades, como os baixos salários e as duras condições de trabalho, que faziam com que elas ficassem em posições subalternas e marginalizadas dentro do sistema produtivo. Essas condições estabelecidas não se modificam com a chegada do sistema

capitalista, pelo contrário, ele perpetua ainda mais as adversas condições de trabalho e vida para as mulheres. Torna-se claro nesse momento, a divisão da sociedade em classes sociais e a exploração econômica. Nesse sentido, a divisão de classes gera a marginalização da população do sistema produtivo, e nesse contexto, o sexo atua de maneira crucial para a sociedade competitiva na constituição das classes, ou seja, a inferioridade feminina se mantém e se consolida. A mulher é tida como obstrutora do desenvolvimento social, só que na verdade é a sociedade que a restringe (Saffioti, 1976).

É importante destacar que nesse panorama capitalista, o primeiro grupo de mulheres a serem marginalizadas do sistema produtivo é o das esposas dos burgueses. Pois, para elas, o trabalho é considerado como algo errado e vergonhoso. Todavia, a grande massa de mulheres das camadas inferiores é largamente utilizada como mão de obra na industrialização, pois é produtora de mais-valia absoluta. Isso significa dizer que para os burgueses, as suas "adoráveis" esposa jamais poderiam trabalhar em uma fábrica, pois elas deveriam cuidar dos seus lares e filhos, mas as mulheres pobres e sem família poderiam facilmente servir de operárias para proporcionar ainda mais capital para eles (Saffioti, 1976).

De modo geral, é importante deixar claro que a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Independente da época e lugar que viveu elas têm contribuído para a subsistência da família e para criação da riqueza social. Para as mulheres, ter um emprego significa muito mais do que receber um salário, significa fazer parte da sociedade, participar da vida comum, criar cultura, buscar uma fonte de equilíbrio, além de se libertar da "escravidão doméstica" e da situação exclusiva da cozinha e do quarto dos filhos (Lênin, 1979; Saffioti, 1976).

Mesmo já trabalhando desde os primórdios as mulheres nunca tiveram o mesmo tratamento dado aos homens pela sociedade. Foi então que a partir da Segunda Revolução Industrial as mulheres começaram a elaborar um discurso político feminista em busca do

reconhecimento de igualdade e autonomia. Segundo Méndez (2011) a origem do termo "feminismo" pode ser atribuída a um movimento de mulheres que surgiu na França entre 1830 e 1840 conhecido como "as sufragistas". Essas, reivindicavam a igualdade de direitos no matrimônio, acesso às profissões, direitos civis, poder de voto, acesso a formação superior e a participação política. Com a ampliação do movimento para outros países, novas causas foram aderidas, como a libertação dos escravos na América. A instauração do capitalismo fez com que o movimento crescesse e se fortalecesse, isso porque houve a necessidade de mais mão de obra de trabalho, e nesse caso, as mulheres tiveram a oportunidade de serem instruídas por meio da escola. Essa situação favoreceu uma ampliação dos conhecimentos emancipatórios das mulheres como um todo, visto que após esse processo, além das trabalhadoras serem capacitadas, as mulheres de família abastadas também passaram a ter acesso a leitura e escrita para terem os atributos necessários a serem uma boa mãe e esposa (Méndez, 2011).

A entrada das mulheres na produção possibilitou um crescente movimento de organização das trabalhadoras na luta por direitos iguais e pela ruptura com um sistema que as oprimia pela sua condição de mulher e de trabalhadora. As mulheres passaram a integrar alguns movimentos operários (os que as aceitavam) lutando ao lado dos homens pela superação do capitalismo que os oprimia. Entretanto, por vezes, suas pautas não eram abraçadas por toda a classe. Nesse tempo, já era perceptível que além das mulheres executarem duras jornadas de trabalho, elas ainda realizavam extensas atividades no ambiente doméstico. Além disso, com a necessidade de mão de obra e a escolarização feminina as mulheres das camadas médias passaram a assumir profissões que outrora eram exclusivamente masculinas, como as profissionais liberais, jornalistas e professoras. Nesse caso, houve a formulação de novos paradigmas culturais que passaram a exercer um tensionamento nas relações de gênero ao ampliar a atuação feminina para além do mundo doméstico (Méndez, 2011).

No entanto, as mulheres das camadas médias também encontravam resistências na luta por sua emancipação, já que, de acordo com a moral burguesa, o ideal de família passava a ser afetado pela presença feminina no mundo do trabalho. Igualmente, algumas de suas propostas, como o direito ao voto e o acesso à educação, soavam distantes para a grande maioria das mulheres negras e das camadas populares. O avanço do sistema capitalista incidiu para estruturar novas relações sociais de gênero, entretanto se configuram dois movimentos paralelos, aonde de um lado, a discussão sobre a situação da mulher proletária, centrada nas questões da desigualdade de direitos trabalhistas e na exploração da mão-de-obra; de outro, a organização de mulheres pertencentes principalmente aos segmentos médios, intelectualizadas, com o objetivo específico de lutar pela emancipação feminina e a pela conquista de direitos civis. Entretanto, ambos colidiam para uma direção comum na qual a sociedade precisava rediscutir os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres (Méndez, 2011).

Simone de Beauvoir (2014) aborda que seria necessária uma modificação na divisão sexual do trabalho doméstico para que — de fato — as mulheres pudessem libertar-se das obrigações que lhes eram impostas pela sua condição sexual. Esse acúmulo de tarefas se justificaria porque muitas mulheres preferiam ser donas de casa a exercer um trabalho remunerado, além disso, a remuneração não compensava uma dupla jornada de trabalho. É importante destacar, que no contexto atual capitalista, o trabalho doméstico não produz mais-valia, desse modo, ele é desvalorizado socialmente e está associado à esfera feminina por se compreender que cabem à mulher os cuidados com a reprodução, com a prole e sua sobrevivência. Todavia, esse trabalho não remunerado é fundamental para o atual patamar de exploração, pois, caso contrário, os salários ou gastos do Estado precisariam ser muito mais altos (Davis, 2016; Méndez, 2011).

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, sob o impulso do movimento feminista, torna-se “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada

gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. Esse modelo de divisão sexual do trabalho relega as ocupações femininas às atividades secundárias, complementares, menos importantes, e consequentemente, menos remuneradas. A propagada incapacidade natural feminina para o trabalho justificava a desigualdade salarial entre mulheres e homens. Apesar da massiva presença de mulheres em determinados segmentos da produção (como nas tecelagens, por exemplo), elas constituíam uma minoria entre as lideranças sindicais, fato determinante para que as reivindicações femininas fossem menosprezadas nas lutas operárias (Hirata & Kergoat, 2007; Méndez, 2011).

Detalhando um pouco mais acerca do conceito de Divisão Sexual do Trabalho, este é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos, e mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente e tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). Essa forma particular da divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem "vale" mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço (Hirata e Kergoat, 2007).

Apesar de estar consolidada em todas as sociedades, essa divisão sofre algumas mudanças de acordo com o contexto sócio histórico cultural em que se apresenta, como por exemplo, com a aparição e desenvolvimento da precarização e flexibilização laboral que vivemos nos tempos contemporâneos. Constata-se que a divisão sexual do trabalho molda as

formas do trabalho e do emprego e, reciprocamente, que a flexibilização pode reforçar as formas mais estereotipadas das relações sociais de sexo (Hirata & Kergoat, 2007).

A relação entre homens e mulheres aparecem de diversas formas. Ela pode ser consolidada de forma "tradicional", na qual o papel na família e papel doméstico são assumidos inteiramente pelas mulheres, e o papel de provedor é atribuído ao homem; no "modelo de conciliação", aonde cabe às mulheres conciliar vida familiar e vida profissional; no "paradigma da parceria" que presume a igualdade de estatutos sociais entre os sexos; e por fim, toma novas formas no momento que em, as mulheres do norte, ou que possuem uma melhor condição socioeconômica, conseguem investir em suas carreiras, mas em contrapartida recorrem a reserva de mulheres negras, migrantes ou em condições de precariedade para exercerem seus trabalhos domésticos. Este é denominado de "modelo da delegação" no qual a polarização do emprego das mulheres e o crescimento da categoria de profissões de nível superior e de executivas, faz com que elas tenham ao mesmo tempo a necessidade e os meios de delegar a outras mulheres as tarefas domésticas e familiares (Hirata & Kergoat, 2007).

Nesse último caso, a servidão doméstica provoca para a mulher em posição inferior uma ruptura da relação mãe-filho, aonde ela não pode viver com sua família e, ao mesmo tempo, incumbir-se dela economicamente. Essas mulheres deixam seus próprios filhos aos cuidados das avós, irmãs, cunhadas, e às vezes só voltam para casa depois de longos períodos, o que acarreta o traumatismo inevitável dos filhos que deixaram em casa. Pesquisas recentes mostram que essa situação ainda prevalece em nossa sociedade. Segundo o IPEA (2016), quanto mais alta a renda das mulheres, menor a proporção das que afirmam realizar afazeres domésticos. Entre aquelas com renda de até um salário mínimo, 94% dedicavam-se aos afazeres domésticos, contra 79,5% entre as mulheres com renda superior a oito salários mínimos.

Hirata (2002, 2009) amplia essa discussão acerca do trabalho das mulheres menos favorecidas ao afirmar que nos anos noventa, com a globalização, houve um aumento nos postos

de trabalho tanto formais quanto informais para as mulheres, entretanto, esse aumento de trabalho remunerado veio acompanhado pela precarização e vulnerabilidade crescentes. Pode-se dizer que as desigualdades de salários, de condições de trabalho e de saúde não diminuíram, e que a divisão do trabalho doméstico não se modificou substancialmente, a despeito de um maior envolvimento nas responsabilidades profissionais por parte das mulheres. Essa situação trouxe novas oportunidades, mas também novos riscos para as mulheres trabalhadoras. As mulheres podem ser mais facilmente "cobaias" de experimentações sociais porque são menos protegidas, tanto pela legislação do trabalho quanto pelas organizações sindicais, e são mais vulneráveis.

Na atualidade, a atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Contudo, a tendência a uma diversificação das funções mostra hoje um quadro de bipolarização: num extremo, profissionais altamente qualificadas, com salários relativamente bons no conjunto da mão de obra feminina (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas, juízas, etc.) e, no outro extremo, em um quantitativo extremamente superior, trabalhadoras ditas de "baixa qualificação", com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social (Hirata, 2002; 2009).

Essa bipolarização não surge apenas nos países europeus desenvolvidos, e tem raízes muito antigas concentrado no trabalho das mulheres negras. Tanto na Europa quanto no Brasil, as mulheres negras chegaram para trabalhar no regime de escravidão nas lavouras e também no ambiente doméstico, como amas-de-leite e mucamas. Os trabalhos executados por elas não eram nada leves e nem amenos, elas trabalhavam em minas de carvão e como animais de carga para puxar vagões de trens na Carolina do Norte. Nessa situação além de diversas opressões por parte dos senhores ainda sofriam violência sexual e outras formas bárbaras de agressões apenas por serem mulheres e negras. Elas também eram utilizadas como "animais" reprodutores, gerando mais escravos para realizarem mais trabalho gratuito para os senhores.

Ao contrário das mulheres brancas que eram tidas como mães e donas de casa, esse vocabulário não era utilizado para as mulheres negras (Davis, 2016; Silva, 1973).

Após o período de trabalho nas lavouras as mulheres negras começaram a trabalhar nas minas tanto no Brasil como em outros países, nessa condição elas eram carregadoras e representavam personagens anônimos no contexto masculino, pois a elas só cabiam os papéis secundários e invisíveis, as quais eram excluídas de qualquer exercício político ou administrativo. Posteriormente ao trabalho nas minas as mulheres escravas, brancas pobres e negras forras – que, de alguma forma, conseguiram se livrar da escravidão – se inseriram no trabalho em pequenos comércios ambulantes nas ruas, nas vendas, como empregadas e até como proprietárias de estabelecimentos, negociando todos os tipos de mercadorias do gênero alimentício, produtos de limpeza e higiene pessoal. O comércio feminino continuou a crescer e com ele a prostituição. Contudo, devemos salientar que as mulheres não se prostituíam por livre e espontânea vontade, mas sim na condição de escravas que deveriam obedecer aos seus senhores. Além disso, para aquelas que não eram escravas, mas eram solteiras ou viúvas, não havia outra opção de subsistência para os filhos e para si mesmas (Davis, 2016; Silva, 1973).

Esse panorama de submissão e opressão não mudou muito com a abolição da escravatura. Ao trocarem as senzalas pelos cortiços da cidade, as mulheres negras tiveram de encontrar forças para enfrentar novas e complexas dificuldades: agora serviam à patroa e não à sinhá e deixaram de ser perseguidas pelo senhor para o serem pelo patrão. Essa situação permanece até os dias atuais, e mesmo havendo um avanço das mulheres negras em conquistar seu espaço profissional e sua ascensão social e econômica, elas ainda enfrentam muito preconceito racial e precisam lutar para ter mais oportunidades diariamente. Mesmo quando conseguem um espaço, ainda tem que enfrentar a competição com o homem negro, com a mulher branca e com o homem branco. Além disso, as mulheres negras têm sido apontadas

como as trabalhadoras que mais experimentam a precariedade no mercado de trabalho no Brasil, e não só por serem mulheres, mas também por causa da cor da pele (Silva, 1973).

Nesse âmbito de enfoque no gênero, uma categoria de trabalho que se destaca por ter uma extensa maioria de profissionais do sexo feminino é a de professores. No Brasil, por exemplo, o número de docentes do sexo feminino chega a 80% (Censo Escolar, 2019). Essa situação tem raízes históricas bem demarcadas, e influencia de forma direta na estigmatização dessa classe laboral, bem como nas situações de precarização, e nas escolhas que as professoras possuem de atuações de trabalho. Contudo, detalharemos de forma mais profunda acerca dessa relação, na terceira sessão desse capítulo. Antes de chegarmos a ela, precisamos discutir acerca da função social da escola dentro do contexto capitalista. Precisamos entender de uma maneira ampla como os determinantes históricos influenciam diretamente nos comportamentos das professoras nas atividades diárias, fazendo com que as suas vivências e dramas cotidianos sejam tomados por um certo caminho ao invés de outros.

2.2 A função social da escola

2.2.1 Histórico de formalização da educação no Brasil

As primeiras escolas que surgiram no Brasil vieram junto com os portugueses no período colonial. A educação era passada pela igreja e possuía o foco de catequização e dominação indígena. Além disso, ficava a cargo dos religiosos a educação do próprio clero e das crianças da elite, assim como acontecia na Europa. Foi com esse foco de ensino à elite que surgiu a primeira escola privada, por volta de 1553 fundada pelos Franciscanos na Bahia. Diversas ordens religiosas como as Carmelitas, os Dominicanos e Beneditinos também

estruturaram escolas por todo o país e mesmo, por vezes, recebendo auxilio do governo, elas seguiam como iniciativas livres e particulares (Cunha, 2013).

Durante 210 anos, os jesuítas exerceram o monopólio da educação na Colônia com total liberdade e sem nenhuma intervenção ou preocupação do Governo português com o ensino. Quando os jesuítas foram expulsos em 1759 surgiu a necessidade de melhorar a economia e tornar o país ainda mais independente de Portugal, foi então que o Marquês de Pombal instituiu a reforma Pombalina no âmbito da escola metropolitana e colonial. Com essa remodelação a igreja foi retirada da coordenação das escolas e esse poder foi passado para o Estado, que deveria prezar pela laicidade da escola, pelos seus fins práticos e científicos. Apesar da saída da igreja do sistema educacional, outros estabelecimentos particulares, sendo de instituições religiosas, ou não, conseguiram perpetuar o ensino privado no país (Cunha, 2013; Marcílio, 2005, Oliveira, 2004).

Alguns avanços foram consolidados com as mudanças de governo no país, porém a educação continuava muito aquém do esperado e os índices de analfabetismo se mantinham altos. Com a proclamação da independência em 1822 fez-se necessário a criação de uma constituição, que foi criada em 1824. Com ela veio uma maior consolidação do estado sócio-político-econômico do Brasil e também um Sistema Nacional de Educação. Este era inspirado na constituição francesa, que preconizava escolas primárias para todas as cidades, colégios em cada capital e universidades em grandes cidades. Todavia, os modelos de educação vindos de outros países não se adequavam ao panorama brasileiro e não havia muita evolução no sistema de ensino (Bedin & Brabo, 2010; Cunha, 2013).

Foi apenas em 1932 que o grupo de intelectuais brasileiros conhecidos como Pioneiros da Escola Nova, defenderam uma reforma educacional que implementasse uma escola universal, acessível a todas as classes sociais, gratuita e obrigatória. Com a influência destes, a constituição Federal de 1934 instituiu que a União deveria traçar as diretrizes da educação

nacional. Foi então instaurado um Plano Nacional de Educação, que foi alterado diversas vezes nas constituições seguintes para se adequar as novas demandas sociais e ampliar a educação e sua organização. Além disso, foi com essa constituição que foi instaurado a ausência de recursos para as províncias organizarem o próprio ensino público e gratuito. Nesse cenário a iniciativa privada assumiu tal tarefa, ampliou seu espaço e consolidou o sistema de financiamento direto dos pais dos alunos, que se estabelece até hoje (Bedin & Brabo, 2010; Cunha, 2013; Oliveira, 2004).

Um marco importante na busca pela reformulação educacional do país foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei 4.024 – promulgada pela primeira vez em 1961. Com ela vieram inúmeras tentativas de implementar planos de educação eficazes em todas as escolas do país, o que por muito tempo não funcionou. As novas LDBs que seguiram nos anos posteriores mudaram diversos aspectos da educação e se modificaram de acordo com a economia, política e sociedade no período. Como exemplo, quando foi instaurada a Ditadura Militar no Brasil, que modificou as divisões da educação e gerou uma confusão que não foi nada produtiva no sistema. A maioria das reformas educacionais eram apenas teóricas e poucas conseguiram efetivamente aplicar suas diretrizes de forma prática ao longo desses anos, principalmente porque a sua grande maioria seguia modelos de outros países com realidades totalmente diferentes do Brasil, o que fazia com que os decretos não fossem eficazes. Após as diversas tentativas, a atual LDB, que foi promulgada em 1996, conseguiu ser implantada em um formato mais adequado a realidade do Brasil, pois pela primeira vez o MEC (Ministério da Educação) deixou de planejar a política baseado no vértice da pirâmide e passou a fazê-lo pela base. Desse modo, foi capaz de trazer mudanças mais efetivas na educação brasileira, promovendo escola para todas as crianças (Bedin & Brabo, 2010; Marcílio, 2005).

Quando falamos de uma forma mais específica das instituições privadas, as mesmas entraram em amplo desenvolvimento no país a partir da década de 60-70 em função do

crescimento da classe média, uma má qualidade da escola pública e uma ampla organização com foco na qualidade. A partir dos anos 90 essas instituições também contemplam o ensino superior, formando cada dia mais profissionais de qualidade para suprir as demandas do mercado produtivo. Além disso, o ensino particular é visto pela sociedade como sinônimo de um sistema educacional enriquecido e universalizado, que irá fazer com que seus filhos sejam bem-sucedidos. É importante destacar que apesar de serem instituições de carácter independente, as escolas privadas brasileiras são regulamentadas pelo MEC assim como todas as outras instituições de ensino. Esse órgão impõe decretos, portarias e leis que devem ser seguidas pelas instituições particulares para que o ensino no país seja padronizado e possua um objetivo em comum. Todavia, é importante pontuar que nem sempre essas regras e legislações agradam a todos que fazem o ensino privado, visto que elas por vezes podam a liberdade das escolas de seguir diferentes estratégias de ensino, bem como cobram altos impostos sobre essas instituições que muitas vezes tem que se desdobrar para conseguirem se sustentar (Cunha, 2013).

Desse modo, a escola privada cresceu paulatinamente ao longo dos anos e tomou diversas características diferentes. Escolas com fins e sem fins lucrativos, escolas religiosas, escolas com diversos formatos em termos jurídicos, escolas voltadas às famílias de acordo com os perfis econômicos, escolas bilíngues, e escolas com diferentes capacidades operacionais e graus de abrangência territorial. Hoje, independente de suas especificações, as escolas privadas do Brasil atendem cerca de 10 milhões de alunos (educação básica), além de empregar 1,7 milhão de trabalhadores, em 40 mil escolas privadas. Certamente um dos setores da economia que mais emprega brasileiros e que tem impacto direto na formação e no desenvolvimento da sociedade (Calderón, 2009; Censo Escolar, 2019; Cunha, 2013; Dunder, 2020).

Por fim, todas essas características que a escola possui hoje são consequências de uma construção histórica que impactou em sua formação e sua caracterização. Diante disso, o

sistema capitalista que vivemos atualmente também se configura em uma grande influência. Na próxima subseção entenderemos melhor qual o papel da instituição escolar dentro desse panorama vigente e o que ele impacta na constituição dos sujeitos que dele participam. Sujeitos esses como as professoras das escolas privadas, que vivem diariamente sobre esse regime político e sobre influência das situações históricas que caracterizam o processo de escolarização da sociedade brasileira.

2.2.2 A função social da escola no capitalismo

Precisamos entender em que contexto, época, momento histórico está acontecendo o modo de produção, para entender como acontece os vínculos ou desvínculos entre ele e a prática educativa. Dessa maneira, como especificamos nas seções anteriores vivemos em um contexto capitalista no qual a acumulação financeira é o foco da sociedade, e a partir dela as relações sociais, econômicas e políticas tomam como base esse funcionamento (Frigotto, 2006).

O mesmo autor relata que a educação é responsável pela capacidade de trabalho do sujeito, ou seja, é o principal capital humano. Seja no âmbito escolar ou não, a educação permite que o sujeito desenvolva determinadas atitudes e conhecimentos que geram experiência de trabalho, logo de produção. Desse modo, a educação passa a ser tomada como medida para diferenciar a capacidade de trabalho do sujeito, sua produtividade e renda, sendo inclusive tomada como parâmetro para o desenvolvimento econômico e social dos países. Diante disso, a teoria da educação se estabelece em duas vertentes. A primeira está mais voltada ao desenvolvimento do sujeito e de suas capacidades para exercer o trabalho, consequentemente potencializadora de renda, capital, mudança econômica e social. Já a segunda, diz respeito a prática pedagógica, em uma perspectiva instrumental e funcional da educação, na qual a mesma prepara o sujeito para se adequar a pré-requisitos do mercado (Frigotto, 2006).

Nessa perspectiva Frigotto (2006) afirma que há duas correntes de estudiosos sobre a função da educação dentro do sistema capitalista, a primeira aborda que a educação é um mecanismo produtor de mais-valia para o capitalismo, e a segunda que vai contra a anterior, afirmando que a escola não é capitalista, na verdade o capitalismo prescinde dela. Teóricos que defendem a primeira teoria, como Bowles (citado em Frigotto, 2006), alegam que a escola fornece ao capitalismo uma força de trabalho habilitada e disciplinada, ao mesmo tempo que fornece mecanismos de controle social para tornar o sistema estável. Para eles, a escola é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho, pois a mesma segue em sua organização padrões de dominação e submissão semelhantes ao panorama econômico (Frigotto, 2006).

Em contrapartida, os defensores da escola livre e crítica como Gramsci (1987) e Saviani (1997), acreditam que a educação tem a potência de buscar, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (Dore, 2006). Em nosso trabalho, tomaremos como base as ideias desses últimos autores. Dessa forma, iremos nos ater a aprofundar apenas suas concepções.

Nesse contexto, Gramsci (1987) explica que a organização cultural pode se organizar de duas maneiras: a primeira, é didática, e se refere aos métodos para organizar o pensamento, com destaque para o papel educativo da escola, que oferece aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar; e a segunda, a organizativa, à qual propõe criar um centro unitário de cultura. Para aplicação deste último ponto, o autor acredita que dois meios são possíveis. O primeiro é uma concepção geral de vida, e o segundo é um programa escolar, com um princípio educativo e um plano pedagógico original. É dentro desse programa escolar que nasce o conceito de Escola Unitária. Nela a escola

ultrapassa as suas barreiras institucionais e busca a superação da divisão de classes, por meio da igualdade e do trabalho cultural (Dore, 2006).

Essa escola unitária abordada por Gramsci (1987) era tida também como “instrução politécnica” (baseado na vaga concepção de escola de Marx) pelos brasileiros. Dore (2006) explica que a instrução politécnica se configura em um método que une o ensino com o trabalho, habilitando o educando/trabalhador ao exercício de diferentes profissões. Saviani (1997) é um grande defensor da escola politécnica no país. Na sua concepção essa forma de ensino mescla o trabalho intelectual com o manual, e envolve uma formação do trabalho social permitindo compreender seu funcionamento.

Outro autor que defende esse segundo conceito é Salm (citado em Frigotto, 2006). Para ele nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela para capacitar o trabalhador. Ele acredita que não há um vínculo direto entre produção e qualificação, porque a escola não está na base da estrutura socioeconômica. Ele demonstra que a forma que o capital se desenvolve deixa ainda mais claro que não há necessidade de trabalhador qualificado, pois há a formação de um corpo coletivo de trabalhadores permutáveis. Além disso, há uma redução do tempo de trabalho necessário, diminuição do tempo de rotação do capital e ampliação da escala de produção, bem como uma redução dos custos de produção. De uma maneira geral, ele acredita que o capital tem uma pedagogia própria e é ela que comanda o sistema produtivo (Frigotto, 2006).

Frigotto (2006) corrobora com os autores dessa segunda teoria e afirma que a educação na verdade não está imbricada diretamente com o capitalismo, mas sim atua em um formato distinto de forma que não pode ser tomada como consequência do mesmo processo. A escola possui uma natureza mediadora dentro do processo produtivo, o que difere a mesma das relações sociais de produção que ela se articula. Com essa relação de mediação a educação pode ser utilizada para interesse de ambos os lados, ou seja, tanto pode ser usado pela classe

trabalhadora contra o processo capitalista, como pelos burgueses para coibir os trabalhadores. “Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe” (Frigotto, 2006, p. 223).

Podemos entender que a prática escolar é um ato social que tem função de produzir um saber não específico que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de diferentes níveis e mediações. Desse modo, a educação se reduz a um fator de produção que se relaciona com a estrutura socioeconômica capitalista. Entretanto, a escola hoje atua capacitando os trabalhadores necessários a produção e a realização da mais-valia, principalmente nos âmbitos gerenciais e administrativos. Ela também tem outra função muito importante, pois por ser improdutiva (escolas públicas deficitárias) ela acaba sendo produtiva ao capital. Isso acontece porque dessa forma há todo um mercado educacional (escolas privadas, cursinhos, escolas bilíngues, apostilas, etc.) que gera capital para os burgueses por meio da acumulação financeira. Além disso, ela justifica a situação de exploração dos filhos dos trabalhadores; limita a classe trabalhadora de ter um saber elaborado, crítico, para lutar contra o capital; e também proporciona um exército de reserva funcional à extração de mais-valia. Sob esse aspecto, mesmo que a escola efetivamente se mostre cada vez mais desnecessária para qualificar pessoas para o trabalho produtivo, enquanto atividade que utilize um volume cada vez maior de recursos públicos e/ou privados, certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital (Ciavatta & Ramos, 2012; Frigotto, 2006; Gramsci,1987).

Nesse panorama não existe por parte do Estado nenhum compromisso efetivo com a quantidade e a qualidade da educação, para a população escolarizável. Esse compromisso fica a cargo dos interesses econômicos e sócio-políticos das classes dominantes. Consequentemente, o Estado tem mantido a escola pública cada vez mais precária, desvalorizando os estudantes filhos da classe trabalhadora, ao propor uma educação que tem um caráter basicamente servil

para o mercado. Além disso há constantes exigências de professores cada vez mais submissos, sem autonomia e precarizados que precisam trabalhar em condições materiais e de infraestrutura cada vez piores e com conteúdos cada vez mais superficiais e pragmáticos (Zucchini & Agudo, 2018).

Esse descaso do Estado em criar e manter um sistema de educação democrático e organizado também se escora na justificativa de que as escolas privadas são corresponsáveis pela educação pública, pois esta não depende apenas do Estado. Sendo assim, o Estado permite a atuação das instituições privadas com o pretexto da liberdade de escolha e da pluralidade, mas também regulamenta essas instituições e recebe os impostos que elas geram. Como consequência disso, cada vez mais o ensino público se torna sucateado e as escolas privadas seguem seus objetivos em torno do capital (Bray, 2015). Nesse panorama, Moreira, Oliveira e Borges (2019) relatam que a transferência do setor educacional à iniciativa privada origina uma supervalorização do desempenho do docente, que gera um processo de intensificação do trabalho. Contudo, esse processo passa por cima de um fator muito importante que é o meio para atingir a esse fim, ou seja, em que condições esses resultados são alcançados. Essa discussão é ainda mais ampla e detalhada, e para isso nos aprofundaremos nela no tópico 2 desse capítulo.

Todavia, antes de finalizarmos esse item, precisamos destacar que ainda é necessário democratizar a nossa educação para que ela não sirva unicamente aos interesses de uma minoria de elite burguesa capitalista. Uma educação que produza uma instituição democrática e de qualidade socialmente referenciada, que garanta o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, que promova a consciência dos educandos para compreensão e transformação da realidade (Zucchini & Agudo, 2018). Para isso uma escola que defenda os ideais da classe trabalhadora precisa estar intimamente ligada à vida, com a luta diária da classe trabalhadora. Só a partir da organização do currículo e do método que as

crianças proletárias poderão ter acesso ao saber, aprender um conteúdo elaborado e sistematizado, que foram negados pela escola burguesa. Esta tarefa não é fácil, não tem fórmulas definida, e carece que o professor ou o educador seja, ao mesmo tempo técnico e dirigente dessa nova formação (Frigotto, 2006).

Por fim, todo esse potencial de influência e ação na transformação e na reprodução da sociedade, faz com que a escola seja um campo de disputas de projetos de sociedade e um alvo prioritário – principalmente a partir da década de 1990 – dos governos do Estado brasileiro que buscaram atender à agenda neoliberal internacional (Zucchini & Agudo, 2018). E é justamente essa relação da educação com o neoliberalismo que abordaremos com uma maior profundidade no tópico seguinte.

2.2.3 A educação na lógica neoliberal

Ao longo dos séculos diversas mudanças aconteceram no mundo influenciando a economia, a política, e a organização social de maneira geral. Uma dessas mudanças que reflete na realidade que vivemos hoje é o neoliberalismo. Detalhando um pouco mais sobre essa ideologia, o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. (Anderson, 1995; Marrach, 1996; Sampaio, Santos & Mesquida, 2002).

O neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas, e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Nas sociedades avançadas o cidadão foi reduzido a mero consumidor. Empresas e conglomerados multinacionais possuem toda liberdade de realizar seus negócios, e a regulação dos mesmos acontece pelo próprio mercado. Nesse panorama, o Estado é acusado de ser a fonte de todos os

males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários, entre outros. Dessa maneira, os neoliberalistas falam em reengenharia do Estado para criar um "Estado mínimo" que seja capaz de ampliar ainda mais os bônus do mercado (Behring, 2009; Marrach, 1996; Sampaio, Santos & Mesquida, 2002).

Ganhando forças na década de 80/90, o neoliberalismo busca uma política econômica que vigore sem limitações de comércio, e sem limitações do Estado. Os neoliberais também modificam a visão do indivíduo como produtor de capital. Para estes, é a iniciativa individual que produz riqueza, logo, a desigualdade social é um valor muito positivo, pois gera o desenvolvimento econômico e a prosperidade, concentrando a riqueza e beneficiando toda a sociedade. Além disso, de forma geral o neoliberalismo prega a individualidade, a racionalidade, o egoísmo; a liberdade para gerenciar; a desgovernamentalização do Estado; o governo distante do conhecimento; a mercantilização da democracia; a socialização das perdas; o desenvolvimento de uma sociedade empresa, aonde acontece a privatização do público e a mercantilização da educação, da segurança, da saúde, entre outros; a baixa consciência ecológica; e a ausência do controle nacional sobre o capital (Marrach, 1996; Pires & Reis, 1999; Sampaio, Santos & Mesquida, 2002).

Como consequência desses pressupostos, a especulação financeira, o desemprego, e a crise (financeira, do trabalho assalariado, da democracia) são produtos dessa ordem neoliberal. Nesse contexto, quem sofre é a população, pois a taxa natural de desemprego não é levada em conta como problema, pelo contrário, é tida como um componente estratégico ao funcionamento do sistema. Isto acontece porque só o capital concentrado cria riquezas, isto é, o aumento de capital significa investimento, o desemprego faz diminuir os salários, garante maior taxa de lucro e, portanto, maior acumulação de capital. Para os neoliberais, a situação de avanço tecnológico gerada pela globalização pode ser revertida com um excedente de reserva

da força de trabalho. Sendo assim, cresce cada dia mais a taxa de desemprego e a desigualdade social (Andrioli, 2002; Behring, 2009; Pires & Reis, 1999).

No Brasil as ideias neoliberais chegam por volta dos anos 90, mas é na Ditadura Militar que a degradação do Estado acontece. Os serviços públicos que garantem direitos sociais (educação, trabalho, alimentação, saúde, etc.) também são transformados em meios de acumulação de capital. No governo Collor as propostas de privatização das empresas estatais, para manter o bom funcionamento dos serviços, foram usadas como formas de garantir o bem-estar-social, mas na verdade, eram as concepções neoliberais que entravam em vigência. Nessa mesma perspectiva, os governos conseguintes seguiram a proposta neoliberal que já estava em vigor. Esse posicionamento desencadeou diversas mudanças em diversas frentes sociais, como na educação (Pires & Reis, 1999).

No projeto neoliberal a educação ocupa um papel estratégico. Apesar dela servir aos interesses da classe trabalhadora, ela também serve aos interesses da burguesia e prepara o aluno para o trabalho, garantindo a formação do trabalhador sob nova base técnica: automação e multifuncionalidade. Buscando assim, uma força de trabalho qualificada e apta para a competição no mercado nacional e internacional, valorizando as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. Em um segundo momento, a consolidação da educação, também tem a função ideológica de transmitir as ideias liberais da classe dominante. Assim o processo educativo incorpora as ideias de organização social oriundas do projeto neoliberal como a competição, o individualismo, a busca da qualidade, entre outras concepções desse modelo. Por fim, a escola também possui a função de ser um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, com o consumo de aplicativos, videoaulas, filmes, dispositivos eletrônicos, entre outros. O neoliberalismo vê os alunos e pais como consumidores. E além disso, a escola – no âmbito do mercado e das técnicas

de gerenciamento – esvazia-se do conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor (Marrach, 1996; Zucchini & Agudo, 2018).

Desse modo, quando falamos da escola dentro do panorama neoliberal e das novas ideias de terceiro setor, a escola tanto pública quanto privada deixa de ser uma instituição social para se tornar uma organização integrante do mercado e funcionando à sua semelhança, com competitividade, com rígidos controles de qualidade quantificáveis (ENEM, ENADE), e com prêmios e castigos baseados no mérito dos envolvidos (Prêmio Professores do Brasil). Esta situação modifica as condições da educação que passa a ser colocada no setor de serviços, não sendo exclusiva do Estado e podendo ser tida como um serviço prestado que pode ser privado ou privatizado. Nesse panorama, a escola enquanto organização social é regida por ideias administrativas, em que há gestão, planejamento, execução e produto final (Bray, 2015; Gentili, 1996; Marrach, 1996; Sampaio, Santos & Mesquida, 2002; Zucchini & Agudo, 2018).

Esse modelo de educação mercantil é denominado por Freire (1987/2005) de “Educação Bancária”. Esta funciona como um banco na qual as informações são depositadas diretamente nos alunos e são absorvidas por eles de forma integral, sem que haja uma reflexão, uma criticidade, ou mesmo uma aplicação prática para transformar realidades. Dessa maneira, a escola teria mais uma proposta alienante do que libertadora, sendo utilizada a serviço das classes dominantes. Nessas circunstâncias, com as formas de seleção utilizadas, como o ENEM, o sistema ao invés de separar os alunos inteligentes dos demais, ela separa os ricos dos pobres.

Frigotto (2006) corrobora com o autor anterior e acrescenta que enquanto a educação é tida como fator básico de mobilidade social e de aumento de renda, ao mesmo tempo o fator de desenvolvimento econômico (conjunto de indicadores socioeconômicos) é colocado como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência e pelo rendimento escolar. Ou seja, ao invés da escola ser uma forma de ascensão social para aqueles que se encontram em situação desfavorecida economicamente, as difíceis condições socioeconômicas se tornam um castrador

da participação dessa população na escolarização. Isso acontece, principalmente, porque para conseguir as mínimas condições de sobrevivência (alimentação, moradia, etc.) os jovens têm que trabalhar ao invés de estudar. Já outros, mesmo não tendo que estudar não conseguem acompanhar o nível dos demais, pois não tiveram uma base tão boa diante da educação pública que receberam (Frigotto, 2006).

Para os neoliberais, a escola passa hoje por um momento de crise, aonde ela não consegue ser eficiente, produtiva e eficaz. A crise na qualidade se deve à improdutividade de práticas pedagógicas e de gestão administrativa, e com essas deficiências ela gera evasão, repetência e analfabetismo funcional, além de consequências econômicas como a pobreza, o desemprego e a falta de competitividade internacional. Desse modo, o objetivo dessa ideologia para a educação é democratizar a escola por meio de uma profunda reforma administrativa do sistema, orientada pela qualidade dos serviços educacionais. Reforma esta que deve promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural nas estratégias de gestão; reformular o perfil dos professores, requalificando-os; e implementar uma ampla reforma curricular. Para isso, os neoliberais conservadores acreditam que novos paradigmas devem ser implementados na educação, com o uso de uma racionalidade econômica que vê o aluno como capital humano e com a inserção de privatizações e parcerias com empresas privadas (Gentili, 1996; Miranda, 2017).

Essa forma de raciocínio dos neoliberalistas é tecnicista, ou seja, iguala problemas políticos, econômicos e sociais como problemas de gerenciamento e eficácia. Se compararmos o desempenho da escola pública para a particular, esta última apresenta um melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2017). O que os neoliberalistas vão defender é que no caso das instituições privadas elas se sobressaem, pois estão praticando a lógica de mercado. Nessas condições, há uma pressão por parte dos pais que adquirem o

serviço, por parte do dono com seus funcionários, e por parte da concorrência, que fazem com que haja uma melhor administração, gerenciamento de recursos e métodos mais eficazes. Sendo assim, eles ignoram as influencias sociais e a magnitude do capital econômico de cada uma, e as iguala (Marrach, 1996).

Todavia, cabe salientar, que mesmo com o índice um pouco maior, ambas instituições ainda ficam abaixo da meta estabelecida pelo governo. Nesse caso, a escola privada segue o mesmo sistema educacional das instituições públicas, focada em aulas e provas, assim como a educação depositária comentada por Freire (1987/2005). Em ambas há um grande foco no instrucionismo, nas métricas de aprovação no Enem e nos padrões de apostila, nos quais o material já está pronto para ser decorado e utilizado. O ensino dessa forma se torna equivalente em relação a metodologias, mas vazio em relação ao desenvolvimento crítico do aluno (Bray, 2015).

Essa lógica de funcionamento da escola neoliberal não é benéfica para a maioria dos atores envolvidos no processo (alunos, professores, pais), com exceção do mercado capitalista e do Estado. Na opinião de Paulo Freire (citado em Gadotti, 2007) a educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa capitalista que dá ênfase apenas à eficiência, porque este ignora o ser humano. Enquanto o ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela "lógica do controle", e isso não é favorável. Para Freire, o neoliberalismo é um sistema que vai contra todos os princípios que ele possui sobre a educação e a escola. Em sua opinião o futuro é possibilidade, já nas concepções neoliberais é uma fatalidade. Infelizmente, no contexto atual o neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica também o Estado, os sindicatos e os partidos políticos. O neoliberalismo é contraditório, ele denuncia a política fazendo política. Diante disso, é preciso ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal que é fatalista, ainda mais porque o

neoliberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica (Gadotti, 2007).

Além disso, o neoliberalismo intensifica a fragmentação e divisão social, deixa o país mais pobre, aumenta a corrupção, incrementa a discriminação sexual, racial e social, enaltecem o individualismo e a competição selvagem, torna as situações da elite ainda melhores e mais monopolistas, e deixa os pobres em um estado de negação de direitos. No âmbito escolar, ele acredita que as escolas ficarão piores do que já estão, e ainda serão ainda mais excludentes. No contexto atual, essa situação já se torna visível não só no campo da educação, mas em todos os âmbitos. O neoliberalismo impregnou suas ideias e fez com que houvesse uma aceitação coletiva acerca das duras realidades vividas pelas sociedades (Gentili, 1996; Miranda, 2017). Diante disso, pergunta-se como quebrar esse ciclo e modificar a realidade?

A resposta não é simples. Para superar essa educação subordinada ao capital, se faz necessário um movimento intelectual que expanda um novo pensamento capaz de modificar e elevar a consciência das massas populares. Gramsci (2000) acredita que essa superação vem por meio da Escola Unitária que se estabelece na luta pela igualdade social e na modificação da divisão de classes. Muito parecido com essa concepção de escola, Paulo Freire também fala em uma escola problematizadora. Esse tipo de escola única de cultura geral seria humana, formativa, equilibrada, libertadora, com o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Por meio destas escolas o trabalho produtivo é possível (Gadotti, 2007; Zucchini & Agudo, 2018).

A lógica neoliberal que influencia nos contextos escolares, também influencia no corpo docente que está inserido nessas instituições. As professoras que vivem nessas circunstâncias são influenciadas por fatores anteriores a elas, mas que de forma consciente ou inconsciente estão implicadas em situações no contexto escolar. Ou seja, as atitudes que estão tomando têm como bases situações muito antigas que perpassam a sociedade. Entretanto é necessário

compreendermos como esses contextos influenciam as atividades e enfrentamentos de situações cotidianas, como fazem com que elas escolham certas atitudes ao invés de outras. É isso que queremos entender com esse projeto. Mas antes de chegarmos a determinadas conclusões, precisamos entender como o trabalho do professor se consolidou dentro de todos esses fatores históricos anteriormente citados. Dessa forma, a próxima sessão tem o objetivo de convergir a história com as peculiaridades da ocupação docente.

2.3 O trabalho do docente

O indivíduo não nasce sabendo produzir-se como humano, ele precisa aprender a ser e a produzir sua própria existência. Nesse sentido, considera-se que a "produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do ser humano mesmo" (Saviani, 2007, p. 86). Como ressalta este autor, trabalho e educação são atividades especificamente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e se educa pelo trabalho. Entretanto, embora a humanização do ser humano ocorra, em um primeiro momento, por meio da educação informal, é a educação formal que passa a ter destaque em tal processo, logo que o indivíduo tem acesso a ela (Cantarelli, Facci & Campos, 2017).

Baseado nisso, o trabalho educativo, que caracteriza a educação escolar, contribui para desenvolver nos indivíduos singulares a humanidade. Ou seja, tem por finalidade levar o indivíduo a se apropriar dos elementos culturais, produzidos histórica e coletivamente, necessários à sua formação como ser humano. Ele ainda afirma que o trabalho educativo tanto é uma produção direta e intencional, entre os envolvidos, como também, é o resultado direto da humanização do sujeito. Dentro desse panorama e no sentido ontológico, o trabalho é o modelo,

a categoria fundante do ser social, para o sistema da educação escolar (Cantarelli, Facci & Campos, 2017; Duarte, 2012).

Diante disso, o significado do trabalho docente é ensinar, realizar a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento pela forma institucionalizada da escola. Mediação esta que apresenta especificidades, ou seja, a educação básica formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais elementares que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. O professor então, teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costume, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno (Basso, 1998).

Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico que consiste em garantir aos alunos acesso a conhecimentos técnicos. Entretanto, dentro desse processo de ensino o próprio docente deveria ter o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeito, mas o que acontece na realidade é diferente. O professor vivencia diversas situações nas condições objetivas de trabalho, como a alienação do trabalho e a precarização, que impactam em sua atividade de forma concreta e pontual, nas quais os profissionais não conseguem desenvolver a prática docente da forma ideal. O significado da escola, de socializar os conhecimentos, deixa de motivar o professor ao ensino, levando-o a desenvolver outro sentido pessoal para sua ação profissional. Tais pontos interferem na hierarquização de suas atividades e contribuem para a constituição da personalidade do sujeito, que por vezes é marcada pelo adoecimento. Desse modo, podemos compreender que a prática do magistério não está alicerçada somente no aspecto subjetivo, mas

também nas condições objetivas e concretas que repercutem diretamente na consciência do professor (Basso, 1998; Cantarelli, Facci & Campos, 2017; Santos, Urt & Vital, 2017).

Essas condições concretas podem ser exacerbadas na sociedade capitalista em que vivemos, pois, a sociedade de classes, reiterada pelo fetichismo do dinheiro, faz com que hajam rupturas nos significados e sentidos do indivíduo professor, bem como diversos graus de sofrimento psíquicos significativos. A grosso modo, é importante pontuar que da mesma forma que 'a escola', o professor não é nem vítima nem vilão das mazelas educacionais, mas sim um profissional cujo trabalho é contraditoriamente atravessado pelas demandas político-econômicas que, cada vez de modo mais crescente, impõem obstáculos a esse ideal (Soares & Martins, 2017).

Nesse momento é importante dizer que apesar de estarmos vivendo na mesma dinâmica capitalista, novas formas de economia e política são formadas. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores a novas situações. Entretanto, essa flexibilidade não significa um ponto positivo para o trabalhador, pelo contrário, possibilita a intensificação da exploração do trabalho, precarização, desregulamentação, informalidade, desemprego, exclusão, e outras diversas desvantagens para o sujeito (Antunes & Alves, 2004; Oliveira, 2004).

Recentemente, uma maior flexibilidade é constatada também na organização escolar. Esta aponta uma mudança tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, e consequentemente exige um novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é proposto nos programas de

reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem (Oliveira, 2004).

Essa distinção entre a teoria e a prática, não acontece só nas metodologias de ensino, mas também na execução do trabalho docente. Esse é um dos pontos que levam eles a desenvolverem um trabalho alienado. Assim como falamos no item 2.1.2 acerca do processo de alienação no capitalismo, a alienação desenvolvida pelo trabalho do professor acontece por dois motivos: a dissociação entre teoria e prática e a tensão entre a gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar. O professor desempenha um trabalho alienado porque ele apenas faz o seu trabalho, sem se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o docente tem um papel decisivo, pois ele não somente se aliena, como também passa o conhecimento alienante para os seus alunos mesmo que estes se tornem sujeitos não pensantes e sem criatividade. Desse modo, o trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo. Esse processo é resultado da conjuntura política e de toda uma ideologia que influencia no sistema educacional (Cortesão, 2002; Freire, 1987/2005; Freitas, 1994; Lima, Weber & Martini, 2008).

A alienação do trabalho docente se institui desde os primórdios de sua formação no âmbito em que primeiro a igreja e depois o Estado foram responsáveis pelo controle e organização das estruturas do magistério. Esta última instituição possui o objetivo de controlar a população, e um dos meios de atingir esse fim é a educação. Nesse caso, o produto do trabalho docente pertence ao Estado, fazendo com que este seja um ente estranho a ele, situação essa que pode ter contribuído para o desenvolvimento da docência como trabalho alienado. Atualmente, no contexto neoliberal que vivemos, a escola também pode se tornar uma mercadoria que serve aos interesses do capital para a produção de trabalhadores produtivos e capacitados, desse modo, o trabalho do professor também passa a ser meramente uma mercadoria, que tampouco pertence ao educador, e que seu produto, no caso a educação e

aprendizagem dos alunos, passa a ser distante dele, estranho, sem prazer algum (Lima, Weber & Martini, 2008; Marx, 1932/2015).

O docente também se aliena porque sempre esteve a cargo de planejamentos, estratégias e ações educativas não criadas por ele. Para Marx (1932/2015) a dissociação entre elaboração e execução do trabalho é um dos importantes aspectos que ocasionam a alienação do trabalho, pois o trabalhador já não controla seu próprio processo de trabalho, não trabalha para prover seus próprios interesses, mas os interesses de outros. No caso dos docentes, o interesse maior em mediar a relação entre o conhecimento e o aluno, bem como escolher quais conteúdos serão explanados nessa mediação, não são possíveis de escolha, visto o plano curricular estabelecido pelo Estado com fortes influencias do mercado. Essa situação ainda se torna mais complicada no momento atual, no qual os processos de reestruturação produtiva são coordenados pelo neoliberalismo (Borges, 2010).

Independente do período histórico, o trabalho do docente é constantemente supervisionado e controlado pela direção. O trabalho em sala, o cronograma de aulas, a utilização de diversos conteúdos pedagógicos, e a aplicação das provas são constantemente cobrados pelos superiores. Todavia, no contexto atual em que vivemos, esse controle se ramifica em outros aspectos. Como exemplo, a maioria das escolas privadas possui seu próprio sistema de ensino que conta com apostilas, provas e materiais didáticos já predefinidos. Esse modelo de planejamento faz com que tanto o conteúdo quanto o tempo que este é dado sejam controlados pela instituição privada, para que ela possa alcançar o objetivo direto que é a aprovação no Enem e vestibulares. Isso faz com que o professor não tenha muita liberdade de ensino visto que os conteúdos já vêm milimetricamente calculados para serem avaliados nas provas, que também são enviadas pela central. Ou seja, o professor se torna apenas um replicador do conteúdo que é escolhido pela central (Mello, 2008).

Uma outra questão que o capitalismo neoliberal insere no contexto escolar privado é uma interação diferente entre os pais e a escola. É estabelecida uma relação com base em princípios de terceirização e um vínculo direto de cliente e prestador de serviço. Alguns professores relatam que há uma sobrecarga no trabalho e que muitas famílias adotam uma postura de passar todas as funções da educação dos filhos para a escola, como se os mesmos não tivessem responsabilidade pela educação de seus próprios filhos. Desse modo, na escola privada os pais cobram muito mais da escola, pois estão pagando por um serviço e querem ver o retorno, e a escola e os professores têm essa "obrigação" de atender a todos os aspectos educativos (Akkari & Silva, 2009).

Dentro desse contexto, o professor precisa se dedicar ainda mais a escola, dentro e fora da sala de aula. Surgem novas demandas de gestão, a necessidade de qualificação ou requalificação. Soma-se a isso as péssimas condições de trabalho devido ao excesso de alunos por turma; excesso de cobrança pelos pais, diretores e coordenadores; falta de apoio psicológico; falta de um coletivo de trabalho; e excesso, atividades burocráticas, administrativas e extracurriculares (Oliveira, 2004).

Para contrapor esse movimento, o docente tem que participar de forma crítica e consciente da formulação de todos os projetos da escola. A falta dessa apropriação crítica implica em uma situação de alienação dos processos mais gerais da escola como um todo, pois ele não participa das decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação do ensino por ele próprio ministrado. Em termos práticos, uma possível emancipação do trabalho alienado pode ser estabelecida através de uma revisão e problematização do significado do trabalho docente na atualidade. Esta deve ser feita através de grupos de discussão com demais colegas de profissão, aonde poderão propor reflexões e ações perante um sistema que aliena seu ofício e faz com que aliene os demais participantes desta execução. Para isso, porém,

é fundamental que os trabalhadores se unam e concretizem a sua consciência de classe, uma classe trabalhadora (Basso, 1998; Borges, 2010; Lima, Weber e Martini, 2008).

Entretanto, Borges (2010) diz que:

> discutir a alienação do trabalho docente não é uma tarefa fácil, pois apesar do acirrado processo de precarização e ausência de autonomia, quando comparado com outras funções desenvolvidas no modo de produção capitalista, o professor ainda apresenta certo controle sobre a execução de seu processo de trabalho (Borges, 2010, p. 92).

Além disso, cabe destacar nesse momento, que a alienação não é o único elemento que caracteriza a condição precária da força de trabalho do professor. A precarização do trabalho – já detalhada no tópico 2.1.3 – também se faz presente no dia a dia da atividade e influencia de forma direta nas situações vividas e no impacto que causam nos indivíduos. A precarização do trabalho, o adoecimento e sofrimento dos professores no contexto atual, resulta das contradições engendradas na relação capital *versus* trabalho de modo geral, mas também nas singularidades que se processam em cada momento histórico do fazer da profissão na relação com a sociedade, Estado e educação. Estamos vivendo um momento histórico conturbado em que está em curso também, a contrarreforma trabalhista e da previdência, que vitimam a classe trabalhadora de forma geral e são ampliadas pela retirada e negação de direitos duramente conquistados.

A precarização do trabalho se constitui em uma estratégia tanto econômica quanto política do capital. Ela é econômica no sentido de diminuir custos com a força de trabalho, contribuindo assim para o aumento da mais-valia; e é política, porque, ao separar os trabalhadores por vínculo dentro de um mesmo local como no uso da terceirização, ela atiça o temor do desemprego nos trabalhadores fazendo com que dificulte a possibilidade de contestação dos trabalhadores. Nessa perspectiva o trabalho dos professores de escolas privadas

brasileiras é um exemplo claro da precarização. Essa profissão que era considerada socialmente "nobre", enfrenta um processo de degradação e perda de referenciamento para alguns de seus trabalhadores com seus coletivos e gêneros profissionais. Nesse panorama descrito, os profissionais vivenciam frequentemente um contexto de prática profissional em que são isolados de seu coletivo de trabalho como grupo de referenciamento de boas práticas profissionais, sendo muitas vezes obrigados a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre tantas outras, o que faz eles constatarem que ensinar às vezes não é o mais importante (Abonizio, 2012; Falcão, 2017; Souza, 2017).

Contudo, apesar de ter um trabalho precarizado no sentido de forças e coletivo de trabalho o trabalho do professor também tem outros elementos de precarização que influenciam de forma direta na qualidade de vida do trabalho. Soares e Martins (2017) elencam que cabe ao professor adaptar-se ao novo reordenamento que busca adequar a educação e o professor à dinâmica do processo produtivo. Nessa perspectiva, as metas educacionais implementadas exigem professores aptos à implementação de "novas práticas", adequadas às necessidades de criação de estratégias eficazes na solução imediata de problemas causados. O professor passa, então, a ser responsabilizado tanto pelos êxitos quanto pelos insucessos dos programas educacionais e do desempenho dos alunos. Assim, para manter a imagem de profissional competente e responsável, o professor deve criar estratégias, driblar as dificuldades que aparecem no cotidiano, cumprindo a tarefa de garantir um ensino de qualidade, capaz de responder às exigências do mercado (Lara e Maroneze, 2012; Soares & Martins, 2017).

Recai sobre o professor todo o ônus da precariedade das condições de trabalho e, dentre elas, a superlotação de alunos por sala de aula, as necessidades de ampliação da jornada de trabalho, para compensar a baixa remuneração causada pelas perdas salariais, e a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas, que o levam ao preenchimento de inúmeros documentos. O enorme esforço para responder às novas exigências não é acompanhado de

nenhuma contraparte, desencadeando assim, situações que afetam a saúde do professor. As adversidades encontradas por professores no cotidiano escolar também se estabelecem no modo como as relações socioafetivas são produzidas com os superiores (coordenadores), com os pares, com os alunos, com os pais e com a comunidade; a relação estabelecida com o conteúdo da ação docente; o conflitos e intrigas criados por colegas de trabalho; dentre diversos outros (Andrade & Falcão, 2018; Lara e Maroneze, 2012; Santos, 2006; Soares & Martins, 2017).

Quando falamos de trabalho precário em meio ao ensino privado, a flexibilização contratual em prol do aumento dos lucros dos empresários é uma demanda cada dia mais real. A busca por explorar o máximo do trabalho docente, gera consequências diretas para esses profissionais. Baseado na acumulação flexível, os patrões se aproveitam do enfraquecimento dos sindicatos e da grande quantidade de mão de obra de trabalho sobressalente para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis às professoras. Projetos de terceirização do ensino, cooperativas de professores e professores que vendem seu trabalho como empreendedores se tornam cada vez mais propostas de uma nova realidade inserida no âmbito do capitalismo neoliberal. Todavia, cabe destacar que cada dia mais esses projetos enaltecem uma busca pela maximização dos lucros dos empresários donos de escolas, que reflete de forma direta na qualidade de vida e na realidade de trabalho das professoras (Calderón, 2009; Franco & Druck, 2009).

Autores como Arendt (1972) e Aquino (2014), relatam que o professor se encontra diante do que pode ser considerada como uma crise educacional que também está relacionada a crise da autoridade, o que pode ser um dos pontos para contribuir com a precarização do trabalho. Eles elencam que nessa crise o professor está perdendo sua autoridade e distanciando-se da relação com a criança, o brincar e o fazer tomam o lugar do ensinar. Toda esta situação gera uma implicação no professor que precisa refletir sobre os sentimentos envolvidos no ato de ensinar, provocando um desamparo ocupacional, a desvalorização do professor no processo

pedagógico e um esvaziamento da prática docente (Arendt, 1972; Aquino, 2014; Santos, Urt & Vital, 2017).

Marilda Facci (2004) corrobora com os demais autores e defende que:

> Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de des-mantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma "sociedade do conhecimento" na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar [...] aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos [...] que passam pelo processo de escolarização (Facci, 2004, p. 34).

Essas situações se somam a intensificação do trabalho docente e a um arsenal de elementos que contribuem à degradação da condição de trabalho, e acabam por contribuir para o adoecimento (tanto físico quanto mental) dessa categoria profissional e, consequentemente, implicam no afastamento desses trabalhadores dos seus postos de trabalho. Situações como a exaustão emocional, ansiedade, depressão, *burnout*, sentimento de frustração e tensão, despersonalização, insensibilidade emocional, infelicidade e insatisfação com seu desenvolvimento profissional, bem como relações de "inimizades", individualismo, desconfianças e desrespeito, desprofissionalização, desqualificação e intensificação do trabalho docente são identificadas nessa vertente (Abonizio, 2012; Goulart e Lipp, 2008).

Por fim, Terezinha Souza nos traz um resumo bem completo do que abordamos até aqui, para ela:

> [...] a precarização é o desmonte das condições de trabalho oferecido aos/às professores/as, constituída por vínculos instáveis e precários – mesmo quando são professores/as da rede pública, constantemente ameaçados de perdas de direitos, com salários aviltantes, exigências de produtividade gigantescas: é a lógica do capital penetrando as relações de trabalho e promovendo o acirramento das contradições, que são agilmente manejadas para o capital para não se transformarem em enfrentamento, mas transmutadas em (supostos) conflitos pessoais entre trabalhadores/as, o que aumenta a competição entre trabalhadores/as, que passam a não se reconhecerem como tais (Souza, 2017, p.177).

Se avaliarmos a formação do professor, esta também é modificada para se adequar as necessidades mercadológicas. Gentili (1996) afirma que o docente não precisa ser um intelectual com base teórica e prática fundada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. Na verdade, os seus atributos pessoais são mais valorizados do que a sua formação profissional. “Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que essa se reduz a meras informações” (Gentili, 1996, p. 262). Em sua formação – que deverá ser continuada – haverá uma maior ênfase no operacional com foco em resultados, aonde o estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos serão considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser acelerada em prol da nova demanda. Com essa perspectiva os debates ideológicos e sociais são considerados uma “perda de tempo”, visto que a politização não é necessária para os profissionais do mercado. Desse modo, a função do professor acaba se tornando meramente uma função técnica na qual o mesmo não é chamado para teorizar, mas sim para agir e refletir sobre a sua prática (Arce, 2001).

A formação dos professores segue o mesmo princípio da ênfase no produto, antes do processo. Que pode ser observado nos critérios para a progressão na carreira docente e consequente melhoria do nível salarial: a exigência de títulos, a complementação da escolarização, o número de cursos, entre outros. Ou seja, observa-se que o professor se encontra "desapropriado" de seus instrumentos de trabalho, que são o saber/conteúdos e o saber fazer/método, restando-lhe uma técnica sem competência ou muitas competências sem o saber. Na lógica neoliberal o docente é obrigado a realizar as suas atividades de acordo com as expectativas do mercado, conforme o que lhes é imposto. Segue a lógica da mensuração, de transformação das relações humanas em gráficos e tabelas. Os que não seguem essa lógica são humilhados e deixados a margem dessa sociedade mercantil (Bittencourt, 2018; Cantarelli, Facci & Campos, 2017).

O que falta é um cuidado no ensino. Freire (1996/2013) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar uma intensa relação humana de trocas entre docentes e discentes, buscando sempre a promover uma sociedade mais justa e igualitária, bem como indivíduos mais autônomos, maduros e felizes. Bittencourt (2018) relata que:

> A atividade docente deve promover um "empoderamento" dos alunos, de modo a permitir-lhes transformar sua própria realidade. Isso só é possível a partir de uma educação transformadora, que permita o desenvolvimento da criticidade e a análise histórica das relações humanas. Assim, a função do educador está mais próxima do livre debate de ideias do que da transmissão de um saber pronto e acabado (Bittencourt, 2018, p. 44).

Não cabe apenas aos professores a responsabilidade do ensino, mas também aos alunos que precisam ter um papel ativo em sua formação. Eles também têm que ter uma participação nas discussões, no conteúdo das aulas, nas escolhas de temas e trabalhos a serem feitos. Cabe

ao aluno criticidade pelo conteúdo que está recebendo bem como autonomia para intervir no processo e mudar para melhor as condições do sistema (Bittencourt, 2018).

Nesse quadro, professoras e professores vão buscar formas de luta para garantir seus direitos. Antigas entidades associativas, como grêmios beneficentes ou associações, dão lugar ou se transformam em um movimento docente muito mais aguerrido, criam-se centros de professores e sindicatos que expressam suas reivindicações através de greves e de manifestações públicas de maior visibilidade e impacto social. O discurso desse movimento é, então, dirigido às trabalhadoras e aos trabalhadores da educação. Além disso, é necessário que os professores busquem uma formação filosófica, histórica, social, política e didático-metodológica para que o mesmo possa teorizar sobre a relação entre sociedade e educação, e a partir disso, possa refletir sobre sua prática, contribuir para uma formação social, histórica e cultural dos alunos e possa propor importantes mudanças na educação (Arce, 2001; Louro, 1997).

Dentro dessa conjuntura social de ensino, a influência de fatores mais amplos no trabalho do professor se estabelece de diversas maneiras, como exemplo, nas questões de gênero. Quando nos detemos a falar sobre o trabalho das mulheres na educação, esse panorama se solidifica em um passado no qual o magistério foi uma das primeiras ocupações (fora do ambiente doméstico) aonde a mulher teve seu espaço. No item 2.1.4 entendemos de forma mais detalhada como as mulheres atuavam no ambiente de trabalho desde os primórdios e como esse processo mudou ao longo da história. Entretanto, precisamos entender agora como esse contexto se aprofunda para as professoras.

O que aconteceu foi que as mulheres que pertenciam às classes médias e tinham o papel de mãe e esposa – responsáveis pelo cuidado com os filhos – foram paulatinamente sendo associadas ao papel de educadora. Essa tese é defendida no trabalho de Louro (1997), que demonstra o processo de feminização do magistério, a partir do fim do século XIX, com a

abertura das primeiras escolas normais para formação de docentes. Pelo fato de os homens abandonarem o magistério devido a urbanização e industrialização, que possibilitava outras oportunidades de trabalho para a população masculina, a cada dia que passava, essas escolas passaram a receber e a formar mais mulheres que homens. A participação das mulheres no magistério foi contestada por elementos da sociedade burguesa, que consideravam uma insensatez entregar às mulheres — com cérebros menos desenvolvidos que os homens — a responsabilidade pela educação das crianças. Entretanto, o argumento de que o magistério não subvertia a função natural da mulher, educar os filhos e as filhas, passou a justificar o abandono da docência por parte dos homens (Louro, 1997; Lima, Weber & Martini, 2008; Méndez, 2011).

Nesse panorama, que cada vez mais o salário das mulheres era peça fundamental para a sobrevivência familiar. As jovens buscavam o magistério com mais frequência, pois necessitavam efetivamente exercer a profissão para se sustentar ou sustentar dependentes. Além disso, o trabalho de professora não podia ameaçar a feminilidade da mulher, pois ela não poderia se afastar da sua família, dos seus deveres domésticos, da alegria da maternidade e da pureza do lar. É importante pontuar, que mesmo com um século de diferença esses mesmos valores ainda estão presentes no cotidiano atual de trabalho, no qual as mulheres ainda são cobradas para terem filhos, cuidarem dos afazeres doméstico e serem produtivas e ágeis no ambiente laboral. E que a necessidade de estratégias de sobrevivência também se faz presente e atual visto os contextos precários e de escassez que vivemos nesta década (Louro, 1997).

Ainda nessa perspectiva, os números nos mostram que apesar de um século ter se passado, as mulheres se mantêm ocupando a maioria dos postos de trabalho como professoras, e que a estigmatização de que as “mulheres nasceram para serem educadoras” permanece. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, cerca de 80% dos 2.2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Esse panorama se torna mais visível na educação básica, mas se repete em quase todas as instâncias, com exceção apenas no ensino

superior. Apesar de serem a maioria no ambiente de trabalho escolar, as mulheres continuam em situação de precarização, superexploração e flexibilização, principalmente no atual contexto neoliberalista.

A pesquisa de Pontes e Firmino (2011) mostra como essa situação de precarização se estabelece nas professoras de escola pública e privada de João Pessoa. A maior dificuldade elencada pelas professoras em sua atividade de trabalho foi a ausência de apoio familiar na educação dos filhos. Soma-se a isso uma falta de apoio institucional, uma falta de valorização da profissão docente pela sociedade em geral, e a sobrecarga de trabalho. Esta acontece pelos baixos salários recebidos e pela necessidade de complementar a renda com outras atividades como ensino em instituições públicas e privadas, aulas particulares e até mesmo venda de produtos. A sobrecarga também acontece no ambiente doméstico com o acúmulo de atividades extras de trabalho, cursos de aperfeiçoamento profissional, afazeres domésticos, cuidado dos filhos e idosos.

Essa situação se torna ainda mais complicada quando falamos do contexto atual da pandemia de covid -19, no qual as mulheres sofreram mais ainda. Primeiro porque elas são a grande maioria das profissionais de saúde no Brasil e no mundo. Conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) (2020a) 70% dos trabalhadores da saúde e serviço social em todo o mundo são mulheres. Além disso elas são as mais afetadas por violência doméstica e feminicídio, estão mais suscetíveis a perda de emprego e a trabalhar na informalidade com baixos salários e baixas condições de trabalho, que podem chegar à pobreza. Em sua maioria elas são mais responsáveis pelos cuidados não-remunerados em casa do que os homens, ou seja, precisam cuidar de crianças e idosos que ficam em casa, o que impacta diretamente em suas atividades de *home office* (ONU, 2020b). Segundo o IBGE (2019b) as mulheres não ocupadas no mercado de trabalho dedicavam 23,8 horas a atividades domésticas, enquanto os homens nessa mesma situação, 12,0 horas. A diferença também era grande entre

mulheres (18,5 horas) e homens (10,3 horas) ocupados. Esse fator ainda se amplia quando no atual cenário as escolas e creches estão fechados e as atividades exercidas por eles também ficam a cargo da mulher. Ou seja, já nesses primeiros momentos em que a pandemia se alastra, já é possível perceber que ela reforça as desigualdades de gênero tanto no trabalho remunerado quanto no não remunerado (Farré, Fawaz, González & Graves, 2020).

A nova realidade trazida pela pandemia também trouxe novos impactos para as professoras, não somente no ambiente doméstico, como também no ambiente laboral. Com as novas demandas de aulas remotas, os professores tiveram que se reinventar de uma maneira prática e rápida para atender as necessidades das escolas privadas e do novo mercado. Novas plataformas de ensino virtual, novos planos de aula mais dinâmicos e interativos, uma comunicação completamente diferente com os pais, alunos e escolas. Tudo isso permeado pelos cortes de custos devido à redução no preço da mensalidade escolar, o fantasma do desemprego, e as constantes críticas em cima dessa profissão fazem com que a atividade de trabalho que já não é tão simples, se torne ainda mais delicada e tensionada (Ferreira, 2020; Portal Docente Mais, 2020, julho 29).

Tudo isso se transborda em um alto estresse e ansiedade no ambiente de trabalho, que agora é o mesmo que o doméstico. O que se viu foram diversas dificuldades no processo tecnológico, uma necessidade de criatividade além do esperado, o cansaço acumulado de noites mal dormidas, muito planejamento, horários de aula, tutorias, correção de atividades e provas, e ainda a busca de equilíbrio com a vida doméstica. Soma-se a isso os investimentos do próprio professor para realização de aulas virtuais, pois precisa utilizar a internet da sua casa que tem que ter uma boa velocidade, a energia elétrica mais cara com o uso de todos esses sistemas, o uso físico seu computador pessoal, dentre outras exigências solicitadas. Por vezes, isso aconteceu sem o apoio da própria escola, ou dos órgãos competentes que deixaram essa classe

ser “engolida” pela pandemia (Ferreira, 2020; Mello, 2008; Portal Docente Mais, 2020, julho 29).

Desse modo, após todo esse panorama contextual em relação ao trabalho das professoras de escolas privada, ainda nos carece entender: *Como as professoras lidam com novas situações dramáticas trazidas pela pandemia?* Essa pergunta é uma lacuna que ainda encontramos na literatura acerca do desenvolvimento e elaboração de formas de resistir e realizar ações diante de situações novas, como a pandemia do COVID-19 e do ensino remoto. Cabe destacar, entretanto, que essa questão aborda também de uma maneira mais ampla sobre como ocorre o processo de desenvolvimento dos modos de enfrentamento aos diversos outros dramas do trabalho vivido pelas docentes. Sendo o ensino remoto, nesse caso, uma mudança significativa que podemos acompanhar de perto nesse momento, mas que nos ajuda a refletir toda uma macro situação.

Ademais, as temáticas estudadas no primeiro capítulo embasam a leitura acerca das ações através da psicologia histórico cultural de Vygotsky e dos conceitos específicos de drama e vivências, e o atual capítulo traz o resgate histórico que influenciam a ocupação docente. Desse modo, ambos capítulos nos auxiliam então, a entender de uma maneira geral como essas situações sociais impactam no desenvolvimento psicológico das professoras de escola privada da cidade de Natal-RN.

3. Objetivos gerais e específicos

Nesse contexto, o nosso objetivo geral é analisar as vivências do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19.

Quanto aos **objetivos específicos** buscaremos:

- Levantar a história de vida no trabalho das participantes;

- Identificar qual o contexto de trabalho em que elas estão inseridas;

- Investigar como se estabelece a situação dramática da pandemia e da nova modalidade de ensino vividas por elas;

- E identificar como elas enfrentam essas situações e como esse enfrentamento é elaborado.

4. Método

4.1 Delineamento

A pesquisa foi realizada em uma perspectiva qualitativa utilizando como técnica de coleta de dados uma entrevista em profundidade semiestruturada, que aconteceu na modalidade virtual utilizando a plataforma *Google Meet*. A pesquisa nesse formato corrobora com o nosso embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Esta concebe o sujeito em sua historicidade e também estabelece que o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda, ou seja, o materialismo histórico e dialético (Zanella et al., 2007). Com essa interpretação das ações dos sujeitos de maneira mais profunda, podemos entender a influência do desenvolvimento do psiquismo historicamente, no movimento histórico de constituição, pelo processo de mediações simbólicas elaboradas pela humanidade, e assim, ter uma visão mais ampla abarcando o contexto em que as professoras estão inseridas (Bernardes, 2010).

4.2 Participantes

A amostra foi constituída por 12 professoras de escolas privadas da cidade de Natal-RN, do gênero feminino, e que realizaram aulas por metodologia remota durante a pandemia do COVID-19. Esse requisito se fez necessário, pois buscou-se observar como a inserção dessa nova modalidade de ensino ocasionou mudanças no contexto de trabalho e vida das professoras. Além disso, as professoras selecionadas estavam dando aulas no Ensino Fundamental. Foram excluídos da pesquisa professores do gênero masculino, docentes de escolas públicas,

professoras que não utilizaram o ensino remoto durante a pandemia, e docentes que não lecionavam no ensino fundamental.

É importante pontuar aqui que o número de participantes da pesquisa foi estabelecido através do critério de saturação teórica. A saturação teórica segundo Hoffmann e Farias (2018) é uma ferramenta conceitual utilizada para estabelecer o tamanho de uma amostra de pesquisa qualitativa. Nesse procedimento, à medida que o pesquisador realiza as entrevistas ele as analisa, e pontua as categorias apresentadas ali. Posteriormente na medida que ele aplica as entrevistas seguintes, ele verifica se aquelas categorias se repetem ou se aparecem novos aspectos relativos à sua pergunta de pesquisa e seu referencial teórico. Os mesmos autores acreditam que após 6 entrevistas as categorias centrais aparecem e que geralmente na 12ª entrevista a saturação acontece. Ou seja, os dados apresentam certa repetição, tornando a continuidade da coleta redundante (Hoffmann & Farias, 2018).

Em nossa coleta de dados realizamos análises rápidas após cada entrevista, e ao final da 12ª fizemos uma análise mais profunda acerca dos temas que surgiram. Percebemos que tanto nos eixos da história de vida no trabalho e contexto do trabalho, após a 10ª entrevista as categorias já se repetiam. Também foi visto que em relação ao eixo do drama no trabalho, mesmo cada participante passando por uma experiência única em sua vida, diversos dramas em comuns, com semelhantes categorias foram observadas. Desse modo, resolvemos finalizar a coleta após a 12ª entrevista, visto que já havíamos alcançado a saturação na 10ª entrevista, e assim, as duas entrevistas a mais nos trouxeram uma maior margem de segurança e confirmação.

Cabe destacar também que na análise das entrevistas não se analisa cada caso como uma unidade isolada, assim como também não é possível apresentar uma ideia completa do fenômeno estudado a partir dele. Isso acontece porque não existe o indivíduo singular, mas o homem singular-particular-universal como afirmado por Pasqualini e Martins (2015). Em

função disso, as mesmas autoras afirmam que singularidade só pode ser compreendida no desvelar de suas conexões com o particular e o universal. Se em cada sujeito singular estão contidos o particular e o universal, a compreensão da singularidade é tão mais objetiva quanto mais se capte suas mediações particulares com a universalidade.

Nesse mesmo panorama, a lógica singular-particular-universal de apreensão dos fenômenos da realidade preconiza a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, propondo uma unidade dinâmica entre esses dois polos. Deste modo, nas etapas metodológicas deste projeto não se pretende generalizar os resultados encontrados em uma entrevista única, mas sim analisar o fenômeno encontrado a partir da síntese das múltiplas mediações decorrentes da relação do ser humano com o mundo. O que se depreende é que somente com a coleta de dados por entrevistas não é possível acessar a essência do fenômeno, pois a compreensão desse não ocorre apenas com a manifestação sensível, empírica dos fatos, mas sim através do desvelamento das mediações internas fundamentais para a constituição do fenômeno. E neste sentido, é fundamental uma análise teórica dos dados, superando os procedimentos descritivos dos dados, e dando um passo além, na composição dos nexos dinâmicos-causais que sustentam a realidade do fenômeno. Por fim, o nosso papel nessa análise de casos não é decompor o todo em suas partes, mas destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracterizam (Pasqualini & Martins, 2015).

4.3 Instrumentos

A escolha do instrumento é derivada do embasamento teórico e do objetivo principal da pesquisa, deste modo, o cuidado na escolha das ferramentas é primordial. Duarte (2004) afirma que as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Nesse caso, se forem bem

realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo.

Diante disso, nosso instrumento é uma entrevista em profundidade, que foi elaborada pela equipe de pesquisadores. A entrevista individual em profundidade e não diretiva segundo Silva (2005) é uma forma de apreender os sentidos/significados nos discursos dos sujeitos buscando expressividade no grupo a ser estudado. Seguindo nessa direção, a entrevista é um dos instrumentos que possibilita a tomada de consciência das relações e interações que se estabelecem entre a realidade e os sujeitos, sendo eles individuais ou coletivos. Medina (2004) refere-se à entrevista como um momento épico, único e especial, de encontro entre sujeitos, no qual se faz presente o embate democrático e saudável de ideias, trajetórias e singularidades. Se de fato vivida, e não apenas cumprida, pode se transformar em um intenso momento de proliferação de análises, reflexões e experiências de vida, do qual tanto entrevistado quanto entrevistador sairão transformados pelo intercâmbio, pelos embates e interfaces ocorridos.

A entrevista em profundidade semiestruturada realizada nessa dissertação (Apêndice 1), possui quatro eixos que foram baseados nos quatro objetivos específicos para este projeto, são estes: dados socioeconômicos, história de vida no trabalho, contexto do trabalho e dramas no trabalho. O primeiro eixo buscou coletar informações mais gerais acerca das características sociais e de trabalho da professora. O questionário contou com os itens: idade, sexo, escolaridade, área de formação, renda familiar, renda pessoal, quantidade de pessoas que contribuem para a renda familiar e raça/etnia. O mesmo foi capaz de nos auxiliar na identificação de alguns aspectos contidos no primeiro objetivo específico da pesquisa, como a questão da trajetória de vida dessas mulheres. O segundo eixo buscou obter por meio das perguntas um panorama da trajetória de vida dessas mulheres, como elas escolheram a profissão

de docente e entraram nesse ambiente escolar, nos auxiliando a entender o primeiro objetivo específico. O terceiro eixo, do contexto do trabalho, visou identificar o que é o trabalho para essas docentes, de uma forma mais ampla, levando em conta os elementos que fazem parte de seu fazer laboral. Também nesse eixo buscou-se possíveis dramas e conflitos presentes no ambiente escolar, explorando o segundo e terceiro objetivos específicos.

Posteriormente, o eixo do drama no trabalho buscou identificar as formas como elas lidam com a pandemia do COVI-19 e com a inserção do ensino remoto na escola e o seu processo de elaboração, explicando melhor o terceiro objetivo específico e abordando de uma maneira aprofundada o quarto objetivo. Durante toda a entrevista a pesquisadora fez uma escuta ativa em relação as dificuldades que as docentes apresentam acerca da chegada da pandemia no contexto de trabalho. Posteriormente, no quarto eixo, do drama, nós utilizamos as dificuldades mais emblemáticas (relatada repetidas vezes, ou caracterizada de forma mais detalhada com palavras de sofrimento, estresse ou grande dificuldade) e nos debruçamos sobre ela. Nós fizemos perguntas específicas sobre elas para as professoras, de maneira a aprofundar a forma como elas resolveram a situação, se elas acharam que poderiam ter resolvido de outra forma, quais raízes elas acreditavam que as tinha levado a resolverem os problemas dessa forma do que de outra, como elas se sentiam com essa situação que passaram e por fim se esses aspectos modificavam sua vida. Com essas perguntas buscávamos entender como que as professoras vivenciam essas situações dramáticas, como isso é experimentado, conscientizado, interpretado, e emocionalmente relacionado por elas. Como acontece a apreensão do mundo externo por essas professoras e sua participação nele, como irão ressignificar essas situações cotidianas, e de que forma o prisma irá refratar esse fato e ela desenvolverá perante isso (Toassa, 2009; Vygotsky, 1916/1999; Vygotsky, 1935/1994).

É importante destacar que os três primeiros eixos, respectivamente, os dados socioeconômicos, a história de vida no trabalho e o contexto de trabalho nos auxiliaram a

entender melhor o contexto sociolaboral em que estão inseridas essas docentes. Além de contextualizar, esses eixos, ilustram os momentos de transições da vida cotidiana. Veresov (2019) afirma que esses momentos da vida sejam eles de grande ou pequena relevância também podem ser momentos críticos da vivência, e que a situação social pode ser uma colisão dramática cheia de conflitos e contradições externas e internas. Assim sendo, com esse embasamento dos primeiros eixos fomos capazes de nos aprofundarmos no terceiro e quarto objetivo, buscando identificar as formas como as professoras lidaram com a inserção do ensino remoto como metodologia de ensino dentro do panorama da educação no contexto da pandemia. Buscamos também entender como essas mudanças afetaram seu cotidiano de trabalho e como o seu processo foi elaborado, explicando melhor o terceiro objetivo específico e abordando de uma maneira aprofundada o quarto objetivo.

Além disso, o presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Central da UFRN sob número de parecer: 4.252.364 e CAAE: 37129320.4.0000.5537 se adequando aos procedimentos e instrumentos da Resolução CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 466 de 2012 (e suas complementares) e a Norma Operacional nº 001 de 2013 CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Após aprovação do Comitê no mês de setembro demos início a aplicação da entrevista em profundidade no mesmo mês. Todos os encontros aconteceram dos meses de setembro de 2020 a janeiro de 2021.

4.4 Procedimentos de coleta

Previamente a aplicação dos instrumentos entramos em contato com as professoras para verificar a possibilidade e o interesse em participar do projeto. O contato ocorreu de duas maneiras, primeiro através do contato direto com as professoras por conveniência, professores conhecidos e amigos de conhecidos. E segundo, devido à falta de contatos da pesquisadora com

as professoras, utilizamos a técnica “bola de neve” na qual as docentes que realizaram a entrevista indicaram colegas de trabalho que também puderam participar da pesquisa. Após essa fase, entramos em contato com as professoras via *WhatsApp* e convidamos as mesmas para a participação da pesquisa, com o aceite das mesmas, marcamos a data e horário mais confortável para a realização da entrevista.

Após o primeiro contato, o passo seguinte foi o da primeira entrevista. Previamente a realização da entrevista foi feita a explicação da pesquisa para o sujeito, a leitura em conjunto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo. O aceite de ambos termos aconteceu em forma de vídeo e foi gravado através da plataforma do *Google Meet*. Uma cópia dos termos foi enviada para o e-mail ou *WhatsApp* da participante. Com o aceite da professora seguimos com a entrevista.

A entrevista em profundidade (Apêndice 1) conta com perguntas voltadas aos aspectos socioeconômicos das professoras; as suas histórias de vida no trabalho; ao contexto de trabalho na qual elas estão inseridas; e as situações dramáticas vivenciadas com a chegada do *coronavírus,* com a inclusão do ensino remoto como metodologia de ensino, e como elas lidaram com essas situações no cotidiano de trabalho e seu processo de elaboração. É importante pontuar que algumas entrevistas necessitaram ser divididas em dois dias, isso aconteceu para aquelas entrevistas que duraram mais que 1 hora. Nesses casos, buscamos não sobrecarregar o tempo das professoras durante o semestre letivo, bem como deixar um tempo maior de elaboração de um encontro para outro, além de podermos acompanhar algumas vezes o processo de mudança em andamento, como exemplo, a retomada das docentes ao ensino presencial. Outras entrevistas foram realizadas em apenas um encontro devido a brevidade das respostas das participantes, ou da necessidade das mesmas de encerrar logo a participação na pesquisa.

Concomitante com a realização da entrevista foi realizada a gravação em vídeo da mesma para posterior transcrição e leitura dos dados. É importante salientar que foi realizada a aplicação de uma entrevista piloto para prévia validação das questões e verificação da sua pertinência e validade. Após a validação, com as devidas mudanças necessárias, seguimos com a aplicação das entrevistas.

Neste momento, é necessário frisar, que o principal risco envolvido nesta investigação, para os seus participantes, era a mobilização emocional que ela poderia ocasionar. As diversas dificuldades no ambiente escolar, em si, já provocam reações afetivos-emocionais negativas, além destas, ao solicitar aos participantes que narrassem suas vivências durante esse período de pandemia e ao lecionar em novos formatos de tecnologia virtual, poderia direcionar a consciência das mesmas para seu possível sofrimento atual, o que desencadearia reações mais agudas. Todavia, é importante destacar que não houveram casos mais graves em que a pesquisadora precisasse intervir de forma mais ativa com as professoras. Ademais, as entrevistas foram agendadas no horário mais conveniente para as participantes, além de acontecerem por meio de tecnologia virtual, o que assegurou tanto o conforto e economia de tempo, quanto a segurança pessoal de todos os envolvidos, nesse contexto de pandemia.

O principal benefício deste estudo foi a criação de um espaço no qual as professoras não apenas puderam elaborar os dramas vivenciados no contexto de pandemia e do ensino remoto dentro do ambiente escolar, mas também refletiram acerca das formas que lidaram com essas questões. Potencialmente, as entrevistas proporcionaram um momento de melhor elaboração das dificuldades de trabalho e do modo que as professoras vivenciaram esses dramas, o que pode resultar na adoção de comportamentos mais eficazes. Indiretamente através deste projeto as professoras também poderão ter acesso ao compilado das informações que pesquisarmos sobre a atuação das docentes no contexto de pandemia, e também da utilização de novas modalidades de ensino virtual.

Por fim, cabe aqui destacar, que para a realização da pesquisa e colaboração dos sujeitos usamos tanto o TCLE (Anexo 1) quanto o Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo (Anexo 2) como documentos comprobatórios da segurança tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. Além disso, os nomes das participantes apresentados aqui nos resultados da pesquisa são fictícios para que não elas sejam identificadas, as entrevistas serão guardadas de forma segura com a pesquisadora pelo período de 5 anos a partir do encerramento da pesquisa, bem como faremos a devolução dos resultados para todas as participantes.

4.5 Procedimento de análise de dados

Este projeto se fundamenta na Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, deste modo, foi necessário o uso de uma metodologia detalhista e que tivesse cuidados com o contexto em que se insere o sujeito. A análise encontrada que mais se aproximou desse objetivo foi o Núcleo de Significação do Sujeito, o qual utilizamos neste projeto. O mesmo visa entender os significados e sentidos da palavra, pois elas não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala, além disso, afirma que o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar & Ozella, 2006).

No que se refere ao material coletado na pesquisa, os dados advindos da entrevista em profundidade foram transcritos e foi elaborado um texto literal para cada material. Eles também passaram pela chamada conferência de fidedignidade: onde a gravação foi ouvida tendo o texto transcrito em mãos, acompanhado e conferido cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, entre outros. Essa fase da coleta de dados, por si só, já foi capaz de responder de

uma forma mais superficial o nosso primeiro objetivo específico que é o de entender qual a trajetória de vida das professoras (Alberti, 1990).

Posteriormente ao processo de transcrição, demos início a análise do Núcleo de Significação propriamente dita que segundo Aguiar e Ozella (2006) é composto por três etapas. A primeira parte é a identificação dos pré-indicadores. Foram realizadas várias leituras "flutuantes", para nos familiarizarmos com o conteúdo das entrevistas. Após as leituras, utilizamos software QDA Miner para auxiliar na organização, gerenciamento, codificação e leitura dos pré-indicadores. Essas leituras nos permitiram destacar e organizar o que chamaremos de pré-indicadores, ou seja, palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas (Aguiar, Soares & Machado, 2015). Nesse processo emergiram temas diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições e pelas insinuações não concretizadas. Em nosso caso, estes temas são fundamentais para elencar o aprofundamento das dificuldades laborais no contexto de pandemia com a aplicação de metodologias de educação virtual. Entender também que impacto esses fatores causam nas docentes, quais palavras elas citam para identificar os problemas, sua forma de enfrentamento e condução dos mesmos, fora a perspectiva geral de reflexão sobre estes temas através da entrevista e os possíveis insights gerados por eles para os sujeitos.

No segundo momento foi realizado um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que chegamos a menor diversidade. Esse processo resultou em dois elementos: os indicadores e sua relação com situações ou conteúdos temáticos. A partir dos pré-indicadores identificados, pudemos avançar para os indicadores que explicitaram as dificuldades, os sentimentos, os

enfrentamentos, e as resolutividades das docentes diante dessas questões. Entretanto, tais indicadores podem ter significados diferentes dentro de condições específicas. Esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização (Aguiar & Ozella, 2006).

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Nessa terceira fase, os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação foi possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitou uma análise mais consistente que nos permitiu ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar e Ozella, 2006). Nesse momento, pudemos observar os desdobramentos dos dramas/conflitos no trabalho das professoras e também as mudanças que fizeram elas modificarem seus cotidianos de trabalho com a chegada da pandemia do COVID-19, bem como com a inserção do ensino remoto para os alunos.

Nessa etapa, foram compilados um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorressem uma diluição e um retorno aos indicadores. Os núcleos resultantes expressam os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. A análise se iniciou por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicitou semelhanças e/ou contradições que novamente revelaram o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador (Aguiar e Ozella, 2006).

A análise dos núcleos elencados nas respostas das entrevistas dos sujeitos nos mostrou como se estabeleceu os dramas (conflitos/colisões) do trabalho do professor no contexto de pandemia do *coronavírus*, bem como a inserção de aulas virtuais para os alunos. Assim, foram elencados os principais pontos de dificuldades e como as professoras passaram por isso, de que forma foram impactadas e tentaram modificar essas realidades. Concomitante a essa análise dos dramas, foi possível verificar se o desenvolvimento das formas de lidar com essas dificuldades foram modificadas pelas professoras. Todo esse processo, consequentemente, nos auxiliou a responder o último objetivo específico, visto que, para esse, uma avaliação profunda teve que ser feita para que não houvesse equívoco de interpretação ou até mesmo suposições errôneas por parte do pesquisador.

Do mesmo modo, os dois primeiros objetivos específicos puderam ser compreendidos de uma forma mais extensa através da análise final dos núcleos de significação. Destacamos que esses dois objetivos são extremamente necessários no embasamento do contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridas essas mulheres. A compreensão desse conteúdo é necessária para interpretar o último objetivo específico, visto que os momentos críticos da vida são fundamentais para a constituição dos dramas e das vivências cotidianas das professoras (Veresov, 2019).

Por fim, é importante pontuar que apesar da análise de Núcleo de Significação ser abordada aqui em três fases, todo esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que a pesquisadora não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados com a identificação dos pré-indicadores oriundos das falas das docentes, os indicadores organizados a partir da aglutinação dos pré-indicadores e, por fim, os Núcleos de Significação e sua discussão.

5. Resultados e discussão

Esta seção tem como objetivo a explanação dos resultados obtidos com as entrevistas das 12 professoras de escolas privadas da cidade de Natal-RN que participaram da pesquisa, bem como a discussão dos dados encontrados com o referencial teórico apresentado nos primeiros capítulos desta dissertação.

Iniciaremos apresentando a tabela com o resultado do questionário socioeconômico que contém informações básicas sobre as docentes, sendo elas: idade, escolaridade, área de formação, renda familiar, quantas pessoas contribuem pra essa renda familiar, renda pessoal, número de dependentes, e raça/etnia. É importante destacar que todas as participantes são cisgênero do sexo feminino, todas as respostas foram autodeclaradas pelas mesmas e os nomes aqui utilizados são fictícios.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica das participantes professoras

Professora	Idade	Escolaridade	Área de formação	Renda familiar	Quantas pessoas contribuem para renda familiar	Renda pessoal mensal	Número de Dependentes	Raça/Etnia
Sandra	37	Graduação	Pedagogia	7 a 8 mil	3	4 mil	0	Branca
Catarina	32	Mestrado	Letras português	6 mil	1	6 mil	0	Branca
Marta	40	Especialização	Matemática	15 mil	2	4,5 mil	2	Parda
Ana	30	Doutorado	Biologia	7 a 8 mil	5	2,3 mil	0	Branca
Amanda	52	Graduação	Pedagogia	4 mil	2	2,5 mil	2	Parda
Jéssica	28	Mestrado	Letras português	4 a 5 mil	6	2,3 mil	0	Parda
Nívia	29	Mestrado	Letras português e espanhol	5 a 6 mil	1	6 mil	1	Branca
Luana	27	Graduação	Ciência e Tecnologia	10 mil	2	3 mil	0	Branca
Yara	26	Graduação	Artes visuais	2,5 mil	1	2,5 mil	0	Branca
Bruna	25	Especialização	Pedagogia	10 mil	2	4 a 5 mil	0	Branca
Olívia	31	Especialização	Pedagogia	2 mil	1	2,1 mil	0	Parda
Clébia	36	Especialização	Letras português e inglês	3 mil	2	1 mil a 1,3 mil	1	Preta

Logo, observamos que conseguimos abarcar na pesquisa, diferentes realidades das professoras. Estas são professoras polivalentes, professoras de disciplinas específicas, bem como docentes de diversos níveis do ensino fundamental, além de terem diferentes médias

salariais e organizações familiares. Com isso, esperamos que as diversas realidades estejam presentes em nossas análises, mas também muitos aspectos em comum dessa classe de trabalho.

Em relação às instituições nas quais as professoras estão presentes, foi possível identificar que das 16 escolas mencionadas, oito escolas tinham uma média de mensalidade que variavam de meio salário mínimo até um salário e meio. Isso abre possibilidade para diferentes estruturas físicas e de trabalho, escolas de pequeno e grande porte. Todavia, oito escolas não foram incluídas nessa caracterização, pois as professoras mantiveram os nomes das instituições em sigilo, ou porque as escolas não disponibilizaram de forma acessível o valor das mensalidades.

Explicado esse panorama geral, entraremos nesse momento no processo de construção dos Núcleos de Significação em si. A primeira etapa, como prevista por Aguiar e Ozella (2006) é a identificação dos pré-indicadores. Desse modo, após realização de várias leituras "flutuantes", destacamos e organizamos 58 pré-indicadores provenientes do discurso das professoras. É importante explicar que nem todos os pré-indicadores foram identificados nas falas de todas as participantes. Todavia, todas as falas que tiveram uma carga afetiva e emocional, foram repetidas, enfatizadas, ambivalentes ou contraditórias, do discurso de cada uma delas, estão contempladas por esses pré-indicadores. Dessa forma, segue abaixo a lista de todos os pré-indicadores encontrados:

Tabela 2 - Pré-Indicadores

Pré-Indicadores
1) Professor como Psicólogo
2) Prefere o ensino público do que o privado
3) Trabalho extracurricular
4) O professor tem que ser firme se não sai/desiste
5) Lidar com famílias/pais
6) Ser professora é ter responsabilidade
7) O "ser" professora - uma questão de identidade
8) Leva trabalho pra casa
9) Falta de liberdade na escola privada

10) Instabilidade de escola privada
11) Ser prof.ª é um desafio
12) Salário
13) Sintomas físicos e psicológicos causados pelo trabalho
14) Precarização do trabalho
15) A profissão de professora é muito importante
16) Ser prof.ª é mudar a vida das pessoas
17) Trabalho da professora é muito mutável
18) Cobranças de todos os lados
19) Desrespeito com o professor
20) Orgulho de ser professora
21) Centralidade do trabalho
22) Sobrecarga de trabalho
23) Coletivo de trabalho
24) Vida pessoal de segundo plano
25) Valor da professora
26) Uso da tecnologia
27) Retorno às aulas presenciais
28) Responsabilidade maior da professora na pandemia
29) Invasão da privacidade com ensino remoto
30) Enfrentamento: pediu demissão
31) Sintomas físicos e psicológicos causados pelo trabalho na pandemia
32) Cobrança maior na pandemia
33) Medo da demissão por causa da pandemia
34) Enfrentamento: adaptação, inovação, mutabilidade
35) Enfrentamento: coletivo de trabalho
36) Enfrentamento: profissionalismo, confiança no trabalho que faz.
37) Enfrentamento: contato mais próximo com os pais
38) Enfrentamento: ela mostra o trabalho que fez, se valoriza
39) Aumento da carga de trabalho
40) Enfrentamento: precisou colocar limites nas relações de trabalho
41) Salário na pandemia
42) Imposição das escolas com o EAD
43) Enfrentamento: vai lá e faz, não tem outra escolha
44) Capitalismo
45) Enfrentamento: experiência em sala/ na vida
46) Enfrentamento: autocuidado
47) Enfrentamento: reavaliação do lugar do trabalho na vida
48) Enfrentamento: organização
49) Enfrentamento: racionalização e reflexão do problema
50) Aprender a lidar com críticas
51) Medo

52) Enfrentamento: conversa, diálogo, comunicação
53) Falta de autonomia
54) Enfrentamento: contou com ajuda da família ou amigos
55) Enfrentamento: aceitação
56) Mãe/mulher
57) Desemprego
58) Culpa

Na segunda etapa foi realizado o processo de aglutinação dos pré-indicadores, pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. Dessa maneira, reduzimos a diversidade dos pré-indicadores em 19 indicadores. Estes representam as dificuldades, os sentimentos, os enfrentamentos, a história de vida delas, as compreensões sobre o trabalho, as resolutividades das docentes diante das questões encontradas com a chegada da pandemia da COVID-19, entre outras. Entretanto, tais indicadores podem ter significados diferentes dentro de condições específicas (Aguiar & Ozella, 2006). Abaixo segue a listagem te todos os indicadores, e os pré-indicadores que foram aglutinados para sua formação.

Tabela 3 - Aglutinação de Pré-Indicadores em Indicadores

Pré-indicadores	**Indicadores**
8) Leva trabalho pra casa	1) O trabalho de professora invade a vida privada
24) Vida pessoal de segundo plano	
29) Invasão da privacidade com ensino remoto	
40) Enfrentamento: precisou colocar limites nas relações de trabalho	
47) Enfrentamento: reavaliação do lugar do trabalho na vida	
54) Enfrentamento: contou com ajuda da família ou amigos	
56) Mãe/mulher	
12) Salário	2) Os impactos do capitalismo no trabalho da professora
14) Precarização do trabalho	
19) Desrespeito com o professor	
44) Capitalismo	
21) Centralidade do trabalho	

41) Salário na pandemia	
5) Lidar com famílias/pais	3) Ser professora é ter que lidar com as famílias
37) Enfrentamento: contato mais próximo com os pais	
50) Aprender a lidar com críticas	
4) O professor tem que ser firme se não sai/desiste	4) A professora tem que dar seu jeito e resolver o problema
43) Enfrentamento: vai lá e faz, não tem outra escolha	
55) Enfrentamento: aceitação	
52) Enfrentamento: conversa, diálogo, comunicação	
7) O "ser" professora - uma questão de identidade	5) A importância de ser professora para formação da identidade delas
20) Orgulho de ser professora	
1) Professor como Psicólogo	6) A grande responsabilidade de ser professora
6) Ser professora é ter responsabilidade	
15) A profissão de professor é muito importante	
16) Ser prof.ª é mudar a vida das pessoas	
28) Responsabilidade maior da professora na pandemia	
11) Ser prof.ª é um desafio	7) A profissão docente é muito mutável
17) Trabalho da professora é muito mutável	
34) Enfrentamento: adaptação, inovação, mutabilidade	
2) Prefere o ensino público do que o privado	8) Os malefícios da escola privada
9) Falta de liberdade na escola privada	
10) Instabilidade de escola privada	
12) Salário	
13) Sintomas físicos e psicológicos causados pelo trabalho	9) Doenças físicas e psicológicas causadas pelo trabalho
31) Sintomas físicos e psicológicos causados pelo trabalho na pandemia	
18) Cobranças de todos os lados	10) A cobrança o tempo todo e de todos os lados
32) Cobrança maior na pandemia	
4) Trabalho extracurricular	11) A alta carga de trabalho
22) Sobrecarga de trabalho	
39) Aumento da carga de trabalho	
23) Coletivo de trabalho	12) A importância do coletivo de trabalho
35) Enfrentamento: coletivo de trabalho	
25) Valor da professora	13) A valorização do trabalho de professora
38) Enfrentamento: ela mostra o trabalho que fez, se valoriza	
26) Uso da tecnologia	14) A necessidade de inovação com a chegada da pandemia
42) Imposição das escolas com o EAD	

30) Enfrentamento: pediu demissão	15) A demissão como temor ou como escapatória
33) Medo da demissão por causa da pandemia	
27) Retorno às aulas presenciais	16) Consequências da chegada da pandemia
53) Falta de autonomia	
51) Medo	17) Sentimentos ruins gerados no processo de pandemia
57) Desemprego	
58) Culpa	
46) Enfrentamento: autocuidado	18) A importância do autocuidado para a professora
49) Enfrentamento: racionalização e reflexão do problema	
36) Enfrentamento: profissionalismo, confiança no trabalho que faz.	19) A importância da experiência profissional
45) Enfrentamento: experiência em sala/ na vida	
48) Enfrentamento: organização	

Posteriormente a organização dos indicadores, chegamos então a terceira fase do processo que é a formação dos núcleos de significação através de sua nomeação e aglutinação. Nessa terceira fase, os indicadores foram fundamentais para que conseguíssemos articular e identifiquemos os conteúdos expressos pelas docentes, bem como as questões que mais nortearam suas falas, e aquelas que fazem parte de seus contextos de vida e de trabalho. Desse modo, foram organizados 5 núcleos, os quais foram nomeados a partir de falas retiradas das próprias professoras, como recomendado por Aguiar e Ozella (2006). Cabe destacar que em todo esse processo de nuclearização a análise já começa a se estabelecer, mesmo que ainda de forma empírica e superficial.

Tabela 4 - Aglutinação de Indicadores em Núcleos

Indicadores	Núcleos
3) Ser professora é ter que lidar com as famílias;	1) As significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora - "ser professor pra mim é a minha vida"
5) A importância de ser professora para formação da identidade delas	
6) A grande responsabilidade de ser professora	
2) Os impactos do capitalismo no trabalho da professora	2) As dificuldades do dia a dia da professora - "na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é
7) A profissão docente é muito mutável	

8) Os malefícios da escola privada	cliente, então a gente tem que estar todo momento agradando o cliente"
13) A valorização do trabalho de professora	
14) A necessidade de inovação com a chegada da pandemia	3) As consequências da chegada pandemia - "eu me senti completamente perdida [...] porque eu não sabia é, lidar com a tecnologia dessa forma."
16) Consequências da chegada da pandemia	
17) Sentimentos ruins gerados no processo de pandemia	
1) O trabalho de professora invade a vida privada	4) Os agravamentos gerados pela pandemia - "Porque eu acordava na frente do computador, chegava 3 horas da manhã eu estava na frente do computador"
9) Doenças físicas e psicológicas causadas pelo trabalho	
10) A cobrança o tempo todo e de todos os lados	
11) A alta carga de trabalho	
15) A demissão como temor ou como escapatória	
4) A professora tem que dar seu jeito e resolver o problema	5) Os enfrentamentos diante dos desafios - "Todo mundo se adaptou, muita se gente ajudou"
12) A importância do coletivo de trabalho	
18) A importância do autocuidado para a professora	
19) A importância da experiência profissional	

Diante desse resultado, detalharemos a seguir os elementos constitutivos de cada núcleo, bem como realizaremos as discussões baseadas nos resultados encontrados em cada um deles. Ao final faremos uma discussão geral com as conclusões encontradas nesse estudo.

5.1 As significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora - "ser professor pra mim é a minha vida".

Nesse núcleo, nós verificamos os significados produzidos pelas mulheres com o trabalho de professora desempenhado por elas. O primeiro tema destacado foi a questão da relação com os pais das crianças. Para elas, um dos pontos negativos e delicados do ser professora é ter que lidar com as famílias, pois há uma eterna cobrança por parte dos pais. Amanda e Yara relatam: *"(...) sempre foi muito negativo esse lado de lidar com a família, antes,*

durante e agora. Ainda é um grande desafio.", "porque a minha dificuldade mesmo é conquistar mais os pais(...)".

Elas falam que é difícil saber lidar com as constantes críticas e com as "sugestões" do que deve ser feito com seus alunos. Na pandemia essa situação se agravou ainda mais, porque os pais ficavam acompanhando as aulas remotas, e cobrando constantemente das professoras acerca do modo como elas estavam ensinando. Nesse processo, a paciência delas foi fundamental, bem como um "jogo de cintura" para reverter a situação, e fazer com que essa presença constante dos pais se tornasse algo positivo e auxiliasse o desempenho dos alunos e das aulas ministradas.

Essa situação foi um processo dramático enfrentado pelas professoras Amanda, Sandra e Yara no período de pandemia, todavia nesse primeiro momento, daremos destaque ao relato de Amanda: *"Quando você ouve um pai, na minha posição de professor, um pai dizer assim: "professora meu filho não está rendendo, eu acho que você deveria ensinar melhor o seu trabalho, desenvolver melhor." (...) alguns meses atrás, aquilo ali era uma faca entrando no meu peito, hoje não, hoje eu ainda faço assim: "Olha, obrigada pela sua sugestão, vou procurar melhorar em determinados pontos, vamos trabalhar juntos, eu aceito a tua sugestão." Hoje o meu olhar é diferente, um olhar mais maduro".*

Já Sandra relatou que*: "(...) eu tenho 19 alunos, no meu primeiro dia de aula eu tinha 44 pessoas logadas com o nome do aluno, por quê? Porque o pai, a mãe, a tia, avó tavam tudo online. Então imagina você passa sete anos da sua vida dando aula só para as crianças, de repente você tá dando aula para criança, para o pai, com a mãe, para não sei quem".*

Essa relação estabelecida pelos pais com as professoras se estrutura no processo de terceirização que encontramos na sociedade atual, estabelecida pelo processo do capitalismo neoliberal. O neoliberalismo localiza os alunos e os pais como consumidores do mercado das escolas privadas, logo é estabelecida uma relação mercantil, em que há os clientes por um lado

e os prestadores de serviço por outro. Isso ocasiona uma maior cobrança dos pais, que estão pagando por um serviço e querem que ele seja executado da melhor maneira possível. Todavia, essa cobrança não vai de forma direta apenas para o dono do negócio, mas sim para as professoras que estão ali na linha de frente. Logo, elas recebem a cobrança não só dos pais, mas dos alunos e de toda equipe da escola em cima do trabalho que elas realizam. Uma fiscalização das minúcias do seu trabalho que estabelece uma relação de precarização (Akkari & Silva, 2009; Franco & Druck, 2009).

Nesse caso, o que acontece é que Sandra e Amanda, como professoras de escolas privadas, são influenciadas por essa dinâmica em seus contextos de vida e trabalho. Assim, essa relação estabelecida com os pais e influenciadas pelos processos de terceirização impactam em suas vidas e nas suas formações enquanto sujeitos.

Outro tema gerado dentro desse núcleo, foi a respeito da importância de ser professora para formação da identidade. No momento que elas se tornam professoras e se identificam como tal, elas se tornam aquela profissão. Marta afirma que "*ser professor pra mim é a minha vida*". E Sandra complementa: "*parece que é tatuado na sua pele (...) o povo lhe conhece como professora. (...) eu não tenho outro papel hoje em dia. (...) tudo a gente faz ao redor da educação. Até ir em um supermercado, sabe?*". Nesse caso a profissão faz parte de forma direta na formação de personalidade e identidade delas. Há uma diferença também em relação a identificação com a profissão, como algo passageiro ou como algo permanente. Na fala de Catarina isso se faz presente: "*então eu digo que a profissão me achou e eu me encontro hoje, eu sou professora, não estou professora né. (...) eu sou professora de essência, sou professora aonde eu vou, no shopping, na praia, não tem como fugir é a minha essência mesmo, eu gosto de ensinar*".

Ademais, a profissão é tida como algo que gera muito orgulho. Luana relata: *"(...)eu tenho orgulho de falar que sou professora" e Marta completa com "Eu sou muito apaixonada*

pela minha profissão." A ocupação de professora também é vista como algo que gera muita realização, como afirmado por Nívia: *"(...) o trabalho de professora hoje significa muito para mim no sentido de realização pessoal também, não só profissional, mas também pessoal*".

Esse processo de formação das professoras e a identificação com o trabalho que realizam se consolida pelas vivências que elas passam ao longo de sua trajetória profissional. Ou seja, no momento em que elas realizam suas atividades como docentes e passam por situações sociais conflituosas nesse contexto, acontece o processo de refração no plano psicológico delas. A partir disso, essa situação social se torna uma situação social de desenvolvimento (SSD), implicando em uma combinação de funções mentais superiores que faz parte do processo de desenvolvimento psicológico. Essa reorganização mental qualitativa é única para cada sujeito e influencia de forma singular na formação do desenvolvimento e da personalidade das professoras. Sendo assim, quando elas relatam que o ser professora é parte da formação da identidade delas, mesmo sem ter esse conhecimento de forma direta, elas estão ilustrando o processo de vivência que realmente elas passam em suas vidas (Chen, 2015; Veresov & Fleer, 2016; Veresov, 2016; Veresov, 2019; Vygotsky, 1931/2000).

Também identificamos nesse núcleo a questão da grande responsabilidade de ser professora. Responsabilidade com o filho dos outros, com o crescimento deles, e com a influência que o professor tem sobre a formação de vida do sujeito. Sandra afirma que: "*Eu acho que a gente lidar com a criança assim (...) é você saber que você pode ali fazer de tudo. Tanto você pode fazer o errado, e mexer com a vida dela toda. Quanto você fazer o certo e ela progredir a vida toda. Eu acho uma responsabilidade imensa*". Responsabilidade essa que aumentou no período de pandemia, como Sandra relata novamente: "*Então assim, a nossa, a nossa responsabilidade (...) que já é inúmera e de repente você tem (...) medo de um menino botar a mão nas coisas do outro, de tirar a máscara, de trocar com outro, sabe. Essa responsabilidade é o que nos deixa com medo*". Nesse caso, a responsabilidade paira sobre a

qualidade do ensino, sob as condições de aula remota/híbrida, sob a enorme quantidade de tarefas e a necessidade de dar conta de todas elas.

Essa responsabilidade sob o trabalho docente e esse cuidado a mais que elas têm que ter ao lidar com crianças, e filhos de outras pessoas, também é um reflexo da construção social do trabalho de professora. Esse fato provém do processo histórico de formação da profissão que é marcada por compreensões machistas sobre a capacidade intelectual das mulheres em ocupar o lugar de professoras, como vimos no capítulo dois. Ou seja, desde os primórdios, não só da educação, mas da sociedade do trabalho a mulher é tomada, de forma errônea, como inferior aos homens. Seja pela capacidade física ou intelectual, ela sempre foi marginalizada e sofreu com a precarização, os baixos salários e as duras condições de trabalho instauradas pelo capitalismo.

A Divisão Sexual do Trabalho é a responsável pelo estabelecimento dessa construção que designou o trabalho dos homens à esfera produtiva e das mulheres à reprodutiva. Desse modo, existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e uma hierarquia em que o trabalho de homem tem um valor maior do que o trabalho das mulheres. O trabalho das professoras exemplifica bem essa divisão, pois é tido como trabalho de mulher (principalmente o ensino infantil) e essa divisão gera um processo de desvalorização e desrespeito pelo trabalho das professoras como veremos nos relatos presentes nesse estudo (Hirata & Kergoat, 2007; Saffioti, 1976).

Quando retomamos as entrevistas e nos debruçamos sobre essa responsabilidade das professoras, ela tem como justificativa a importância da profissão de docente, não só para o desenvolvimento da criança em especifico, mas para toda a sociedade. Bruna coloca que: "*eu me sinto bem por poder (...) ser importante para alguém né, para saber que o meu trabalho é útil e que o meu trabalho tá fazendo a diferença e tá fazendo com que pessoas cresçam e se desenvolvam*". O crescimento e a mudança na vida das pessoas são apresentados como algo

gratificante para a maioria das professoras. Algo que é muito positivo na profissão e que para muitas foi o motivo de escolha desse campo de atuação. Algo pelo qual elas se orgulham e se motivam no dia a dia de trabalho. Para Marta: "*Ser professora é tudo, é você transformar uma pessoa.", e para Nívia "o professor ele trabalha com sonhos, ele constrói caminhos, ele mostra pra os seus alunos que aqueles sonhos deles são possíveis*.", para Luana é "*é dá uma oportunidade (...) para aquelas crianças*" e para Jéssica é "*Modificar mentes. Porque eu vejo muita, muita mente reprodutora, não quero pessoas com mentes reprodutoras, (...) eu quero formação de opinião, (...) não formar mais seres reprodutores porque isso a gente já tem muito*".

Nesse caso, refletimos que, para o grupo de entrevistadas, a profissão docente é muito importante para a formação da sociedade e o estabelecimento da socialização do sujeito. Isso se estabelece porque essa profissão tem como finalidade instruir os indivíduos, realizar a mediação entre os alunos e os elementos culturais produzidos pela sociedade, para que eles se formem enquanto seres humanos. Nesse caso, o sujeito se humaniza pelos ensinamentos da linguagem, dos objetos, usos e costumes ensinados pelo professor, bem como pela compreensão também da ciência, arte, moral, ética e a capacidade crítica. Logo, esse pensamento das professoras acerca da importância da sua profissão, só exemplifica todo esse processo que falamos aqui (Basso, 1998; Cantarelli, Facci & Campos, 2017; Duarte, 2012).

Com a última fala, da professora Jéssica, nós também refletimos que a escola faz parte de um sistema de educação que permite a evolução das pessoas, para que elas tenham a possibilidade de seguir diferentes caminhos e ideologias. Assim sendo, o papel da escola dentro do contexto capitalista se estabelece de maneira mediadora, a qual pode servir tanto aos interesses burgueses, quanto dos trabalhadores. Ela tanto pode ser usada pelos burgueses para coibir os trabalhadores, como pela classe trabalhadora contra o processo capitalista. Nesse caso, o papel real da escola é dar os aparatos necessários para que cada sujeito se torne um ser

pensante e que tome as suas próprias decisões, podendo este romper o sistema social vigente, ou se alienar a ele em um processo de submissão (Frigotto, 2006).

Ainda acerca do peso da responsabilidade das professoras, outro elemento que a constitui é o cuidado e a escuta dada aos alunos, que para muitas soa como se elas estivessem exercendo o papel de Psicólogas dentro da sala de aula. Para Jéssica "*ser professor é ser psicólogo. (...)é ser educador em si, escutar, é compreender, não é só ensinar português. (...) eu vi que não era só chegar lá e ensinar português, tinha hora que eu não chegava pra ensinar, eu tinha que conversar antes de ensinar. Então é ser amiga, é ser ouvinte (...)*". Já Olívia vê isso por outro lado: "*Entrar em contato com um aluno para saber o que tá acontecendo na vida dele, não é nossa obrigação, é bom a gente fazer é, mas é um trabalho a mais entendeu, e a gente já tem tanto trabalho, a gente já leva tanto trabalho para casa, e a gente ainda tem que bancar o psicólogo assim, de alcançar o aluno, a família dele, falar com pai, é a coisa que eu mais detesto sabe?*".

Com esses relatos nós precisamos refletir de uma forma mais profunda acerca dos elementos da precarização das relações laborais. Nesse contexto, em que as professoras desenvolvem um trabalho também de psicólogas, essa relação de precarização é estabelecida. Isso acontece por causa do processo de degradação da profissão, o qual faz com que as professoras, por vezes, exerçam diferentes profissões dentro do local de trabalho, como assistentes sociais, psicólogas, enfermeiras, entre outras. Desse modo, elas se desviam do seu foco principal que é o ensino, ou seja, elas extrapolam as atividades de sua área de formação, podendo gerar um sentimento de desqualificação. Além disso, as atividades principais que deveriam ser realizadas se sobrepõem às demandas extracurriculares e geram mais sobrecarga mental e de trabalho para elas. Assim sendo, quando Olívia reclama de ter que que desempenhar essa função, não é algo que se encerre nela, mas sim representa algo maior que também possui raízes nessa desvalorização da profissão (Abonizio, 2012).

Assim sendo, esse primeiro núcleo nos ilustra de forma significativa a história de vida dessas professoras no trabalho, bem como o contexto ao qual elas exercem sua ocupação, mas perpassa também sobre alguns dos dramas provenientes da pandemia. Para o próximo núcleo iremos adentrar nas dificuldades cotidianas de trabalho e nos contextos sociais que as influenciam.

5.2 As dificuldades do dia a dia da professora - "na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é cliente, então a gente tem que estar todo momento agradando o cliente".

Quando nos debruçamos sobre o dia a dia das professoras de escolas privadas as falas acerca dos impactos do capitalismo no trabalho delas é recorrente. Isso pode acontecer de forma explícita ou não, mas quase todas elas relatam dificuldades no ambiente do trabalho que perpassam esse contexto. Como por exemplo, no que se refere as exigências de mercado pelos pais como clientes do serviço privado. Catarina narra que: "*(...) o problema da escola particular é mesmo que você seja 99%, o dia que um aluno implicar com você, você é o primeiro a ser colocado ali em prova, sabatinado, e eles não pensam duas vezes antes de substituir, né, o professor virou moeda de troca, agora. Então a clientela né, eles chamam clientela mesmo, a escola virou uma prestadora de serviço e os alunos são clientes.*" Essa fala se sobrepõe ao relato de Nívia: "*porque primeiro na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é cliente, então a gente tem que estar a todo momento agradando o cliente, para que ele mantenha a matrícula, para bater meta, pra isso e aquilo. (...) Eu não acredito muito nesse poder do Capital, mas a gente está inserido nessa sociedade né, extremamente capitalista e que valoriza muito o dinheiro né, dessa forma, e muitas vezes o dinheiro em detrimento do aprendizado, em detrimento do afeto né que existe entre professor e aluno (...)*".

A fala de Amanda também ilustra essa concepção e nos traz outro elemento. "*(...)antes do aluno ser considerado cliente, eu acho que existia muito mais liberdade de nós professores educadores, exercemos o nosso papel ali para o aluno, a questão do respeito, à questão da construção do ele, do eu. Hoje (...) ficou um pouco banalizado a partir do momento que o aluno passou a ser cliente, aí você é apenas um funcionário, que tem que cuidar de um cliente da empresa em que você trabalha*".

Esse relato se soma ao de Sandra, que fala: "*(...) como minha escola é muito grande, tem muita gente, tem vários quintos anos, o que eu fizer na minha sala a minha colega lá em lagoa nova tem que fazer, (...) se uma não quiser aí a gente tem um problema. Então assim essa, esse livre acesso a fazer o que você quer na escola privada, você não tem isso. Na escola privada você tem que fazer desse jeito aqui ó. (...) uma situação em que eu poderia mudar, eu não posso. (...) Eu me adaptei a essa situação, mas é ruim, eu bato muito de frente em algumas coisas, mas a gente sabe que é o que eles determinam, né*".

Paralelo a isso, o desrespeito é um outro ponto negativo que perpassa essa relação de cliente e prestadora de serviço. Sandra fala que: "*Mas eu já vi...mãe chegar gritando com professor porque o aluno tirou uma nota baixa...isso pra mim é inadmissível!*". E Jéssica também relata: "*É uma questão que eu fico muito triste, a palavra é tristeza, (...) porque é uma profissão que deveria ser respeitada e se, eu acho que se o aluno soubesse metade do que o professor dele passa pra estar ali todos os dias, ele teria outra postura, totalmente diferente (...) Ele e a sociedade em si*".

Somado a essas questões, ainda há uma precarização caracterizada pela falta de contrato de trabalho, como citado por Olívia "*Lá é muito informal então assim não tem muita burocracia, não tem contrato nem nada.*". Nessas situações, geralmente, as escolas são de menor porte, e além de terem esse descaso quanto aos contratos, elas ainda atrasam os salários. Jéssica se refere a isso: "*(...) não tem profissional no mundo que fique 100% satisfeito de estar*

na minha situação, por exemplo, com 15 dias de salário atrasado, e trabalhando com o sorriso no rosto, e chegando sempre na hora, e estando online lá 13 horas todos os dias. Então envolve (...) uma carga emocional gigantesca(...)". Esse relato de Jéssica ilustra a situação dramática que ela passa pelo atraso salarial recorrente no seu emprego.

Esses atrasos e o receio de ficar sem receber foi uma queixa relatada não só pelas professoras das escolas menores, mas também das professoras de escolas maiores no início da pandemia. Visto que com ela ocorreram várias incertezas em relação ao quantitativo de alunos e a continuação do ensino. Além disso, algumas professoras também não receberam as férias e o reajuste anual.

Mas essa questão salarial perpassa a pandemia, e pesa ainda mais para as professoras de instituições privadas, como Marta complementa: "*Vida de professor em rede privada para ganhar um salário razoável é aula. Nós ganhamos por hora aula, então é aula (...) durante muitos anos eu fui inclusive chefe de família, (...) então era muita aula, (...) não tinha tempo para nada, (...) quanto mais melhor, pra ter mais renda*". E Olívia reitera: "*então frequentemente para gente ter esse salário de R$ 2000, alguma coisa assim, a gente tem que trabalhar em duas ou três escolas*".

Outro aspecto gira em torno do excessivo número de alunos em sala, como abordado por Jéssica: "*Nossa é pesado, com salas cheias, de verdade, acho que teve sala que tem assim quase 40 alunos, 38 alunos. E são salas, assim, não são salas gigantescas né, é uma superlotação. Então fica em média de 27 alunos a mais, até quase 40, quase nunca tem menos que isso*." Paralelo a isso, um outro elemento desse processo de precarização se estabelece com as metas educacionais e a adequação dos professores à elas. Como ilustrado por Jéssica: "*Aluno esse não está tá atingindo a média, eu tenho que dar o meu jeito pra esse aluno atingir a média, entendeu. Porque? Porque tem um pai pagando*".

Esses elementos de precarização, que acometem o trabalho das professoras, têm raízes históricas na própria formação da profissão, como relatado no capítulo 2. Logo, o processo de feminização do magistério consolidou a grande maioria da professores sendo mulheres, e com ele, outros elementos começaram a se estabelecer, como a degradação da profissão ocasionada pelas diferenças de gênero da sociedade. Ou seja, como a profissão de docente se consolida como uma atuação quase que exclusivamente feminina, os processos de desmerecimento e precarização da profissão se estratificam ao longo dos anos. A desvalorização e o desrespeito fazem parte desse pacote e com ele o rebaixamento salarial, as condições difíceis de trabalho, a alta cobrança e a elevada carga horária de trabalho. Quando trazemos para a realidade atual de precarização estabelecida pelo capitalismo neoliberal, estamos nos referindo também aos processos de terceirização, flexibilização, adoecimentos, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, informalidade e desemprego (Druck, 2011; Tumolo & Fontana, 2008).

Olívia, por exemplo, cita a questão do enfraquecimento dos contratos de trabalho, estabelecidos com ausência da proteção social, caracterizando um tipo de precarização. Já Jéssica relata como o processo de atraso salarial e da superlotação das turmas, que a incomoda e a afeta. Marta também narra sobre a ampliação da jornada de trabalho para compensar a baixa remuneração causada pelas perdas salariais, bem como a grande quantidade de documentos burocráticos que são preenchidos pelas docentes, aspecto inclusive que foi narrado com maior frequência com a chegada da pandemia do COVID-19 (Druck, 2011).

Todas essas relações, refletem a divisão sexual do trabalho que já falamos anteriormente, a qual estabelece que as atividades femininas são secundárias, menos importantes, consequentemente menos remuneradas do que as dos homens. E o que mais nos surpreende é que esse modelo é justificado pela falácia de que as mulheres são naturalmente incapazes de trabalhar (Franco & Druck, 2009; Hirata & Kergoat, 2007; Méndez, 2011).

Nesse caso, o mais difícil é ver que apesar de muitas mudanças terem ocorrido e continuar ocorrendo, essa realidade de distinção de gênero ainda é muito difundida na sociedade atual. A luta feminista é diária e busca modificar o panorama de diferenciação entre homens e mulheres em todos os âmbitos. Hoje já podemos dizer que as mulheres ocupam cada dia mais cargos que antes eram exclusivamente masculinos, como o caso de piloto de avião e astronauta, mas ainda continuamos ganhando menos que os homens mesmo eles ocupando os mesmos cargos que nós. E toda essa questão reafirma os processos de vulnerabilidade e precarização sobre as mulheres (Franco & Druck, 2009; Hirata & Kergoat, 2007; Méndez, 2011).

Assim sendo, por mais que esses elementos tenham ocorrido há décadas atrás, o processo social que se estabeleceu ao longo desse tempo afeta de forma direta e indireta as professoras do nosso estudo no contexto atual. Isso afirma o caráter cultural e histórico de nossa sociedade, bem como os fatores já consolidados que modificam as mulheres e suas ações no presente.

Outro tema importante abordado pelas professoras nesse núcleo foi a questão da centralidade do trabalho. Como falado por Nívia: "*Eu acho que trabalhar é a representação de atividade, de estar ativo enquanto ser humano na sociedade (...) faz parte da nossa construção social. (...) hoje eu não me vejo sem trabalhar justamente por por esse significado que ele tem, de fazer com que a gente se sinta ativo, fazer com que faça sentido o que a gente faz*". Ademais, ele ainda é um meio de satisfação para as nossas necessidades básicas, como observado no relato de Ana: "*financeiramente, obviamente né, consegui me sustentar com o trabalho*". Assim como Amanda: "*ser o meu ganha pão*". Já Jéssica aborda mais essa perspectiva de organização e crescimento "*manter uma rotina, uma organização na vida, (...) ter objetivos, criar esses objetivos, criar metas, pensar no futuro*".

Nesse caso, a centralidade do trabalho reflete a importância do trabalho na vida do sujeito. Primeiro porque é por meio do trabalho que nós modificamos a natureza e segundo

porque é por meio dele que nos caracterizamos enquanto seres humanos e sociais. Desse modo, ele ocupa parte importante do nosso espaço e tempo, se tornando não só um meio de satisfação de nossas necessidades básicas (econômicas), mas também fonte de identificação e autoestima (psíquicas). O trabalho também atua desenvolvendo as nossas capacidades. Essa ação acontece por meio do processo de vivência que as professoras estabelecem com as relações de trabalho e com ao desenvolvimento das funções mentais superiores, ocasionando na formação da consciência (Frigotto, 2008; Navarro & Padilha, 2007).

Desse modo, o trabalho atua como fonte de identidade do sujeito, como ilustramos no núcleo anterior, aonde as mulheres se identificam como professoras e essa característica faz parte delas enquanto formação de personalidade. É a centralidade do trabalho que irá explicar porque as professoras se alienam a esse trabalho, por vezes, não percebem os processos de precarização que estão passando, bem como se submetem a essas demandas impostas por ele. Assim, como elas estão imersas nessa sociedade produtiva é muito difícil romper com esse sistema e ir além, pois para elas a ausência do trabalho tanto para vida material quanto mental é algo impossível de acontecer, e que caso aconteça será de grande sofrimento. A centralidade também pode ser uma das razões que explica porque as professoras não enfrentam os problemas de formas mais ativas e subversivas, mas sim de uma maneira mais conciliadora e apassivadora.

Ainda no que concerne às realidades da escola no panorama privado, há um grande interesse da grande maioria das docentes de buscar um vínculo público para os seus futuros. Elas alegam que o maior benefício é a estabilidade do vínculo público, pois sabem que no final de um ano letivo elas estarão com o emprego garantido. Todavia, paralelo a isso vem a remuneração, a liberdade criativa e de cobrança, e ausência do senso de urgência das escolas privadas, que querem “tudo pra ontem”, o que demanda muito das docentes.

Essa comparação entre o sistema público e privado de ensino é muito constante, principalmente nas professoras que circulam nesses dois contextos. E isso reflete a construção

desses dois sistemas ao longo do tempo. Como estamos aqui nos debruçando sobre o âmbito privado iremos nos ater a ele nesse momento. As instituições privadas têm uma importante função para o capital que é a sua produtividade. Ou seja, como a educação pública é, em sua maioria, sucateada e deficitária devido ao descaso do Estado, surge um mercado educacional que gera capital para os burgueses por meio da acumulação financeira. Isso acontece pela negociação financeira que envolve as escolas privadas, com a venda de apostilas, cursos preparatórios, tecnologias de ensino, dispositivos eletrônicos, cursos de idiomas, entre outros diversos meios (Ciavatta & Ramos, 2012; Frigotto, 2006; Gramsci,1987).

Como consequências desse processo, têm-se a supervalorização do desempenho das professoras, o que gera um processo de intensificação e precarização laboral. Para os burgueses então, não importa por que meios acontece o processo de trabalho, desde que o resultado seja positivo para eles. E quando a estrutura neoliberal se consolida no país, esse pensamento é ainda mais valorizado. Assim, o neoliberalismo vê os pais e alunos como consumidores. Desse modo, a escola nesse contexto passa a seguir as leis do mercado como a competitividade, os rígidos controles de qualidade, o processo de gestão e a equiparação com outras empresas prestadoras de serviço (Bray, 2015; Gentili, 1996; Marrach, 1996; Moreira, Oliveira & Borges, 2019; Sampaio, Santos & Mesquida, 2002; Zucchini & Agudo, 2018).

Com isso, as queixas das professoras desse estudo sobre a instabilidade, a baixa remuneração, o controle dos conteúdos, e a alta cobrança com um grande senso de urgência, são demandas que se justificam por essa inclusão das escolas privadas nesse segmento de prestadora de serviço. Dessa maneira, há toda uma pressão de mercado por trás das instituições, que acaba submetendo as professoras a atingir as metas, indicadores, seguir normas e padrões rígidos de ensino. Esses elementos de controle criados pelos burgueses, donos de escola, servem então para alcançar esse patamar de empresa produtiva. Mas no final, essa lógica de

funcionamento não é benéfica para a maioria dos envolvidos no processo (pais, alunos e professores), apenas para o mercado e o Estado (Gadotti, 2007).

Por fim, o último elemento que fez parte desse núcleo foi a questão da mutabilidade da profissão e os inúmeros desafios diários enfrentados pelas professoras. Marta relata: "*ser professora é desafio um atrás do outro, são para pessoas que não podem, não gostam de se acomodar*"; e Ana reforça: "*Nossa é um desafio todos os dias, é você lidar constantemente com não saber o que vai acontecer. Então você se supera todo dia (...)*". Corrobora com esses desafios a grande variabilidade da profissão docente, a qual muda sempre, todos os dias, como Yara comenta: "*nem um dia é igual ao outro né, assim é tudo muito diferente, a cada dia (...) a gente se renova e aprende a cada dia com os outros, lidar com o ser humano é muito especial e ao mesmo tempo desafiador*".

Nesse aspecto há quem goste dessa variabilidade, e há quem não goste, mas independente do gostar elas têm que enfrentar o novo todos os dias. Marta pontua: "*Professor tem que ser uma pessoa que pensa rápido, que se replaneja rápido, (...) a gente lida com muita pressão. (...) A gente tem que tá aberto as mudanças, mudanças essas que às vezes é de uma semana para outra (...) então é um trabalho que você tem que tá aberto as novidades, (...) se estressou numa turma com um aluno mas tem que entrar na outra daqui há 40 minutos bem equilibrado, sem transmitir expressão pra turma, é um trabalho que mexe muito com isso também, com seu equilíbrio*".

Amanda também comenta que: "*eu não digo dificuldades, mas nós temos muitos desafios. Com todos os desafios são impostos a nós e nós somos assim a profissão perigo, vamos lá, tem algo para fazer, se vire, mas você tem que fazer. Foi como aconteceu esse último episódio agora né, foram assim momentos muito difíceis, mas que eu hoje me acho capaz, pra qualquer tipo de desafio. Então ser professor para mim, é ser um ser desafiador, ser desafiado e desafiador*".

Nessa última fala um novo ponto é abordado, a questão da flexibilidade como algo capaz de ajudar a enfrentar os desafios. Como as professoras passam por dificuldades diárias, elas precisam se reinventar sempre para resolver os problemas que aparecem em seu cotidiano de trabalho. Dessa forma, os aprendizados e a capacidade de se adaptar se tornam ferramentas importantes de trabalho. Como narrado por Marta: "*Isso também é uma habilidade que o professor adquire, o professor é uma pessoa que consegue se adaptar muito fácil. Eu acho que a grande maioria é assim. Professor tem algumas características, você vai começar a ver isso, são fáceis de se adaptar, são pessoas criativas, são pessoas que (...) estão preparadas para o improviso*".

Em nossa pesquisa a questão da flexibilização, capacidade de se adaptar e inovar foram mencionadas de forma direta no panorama da atual pandemia de COVID-19. Neste as professoras tiveram que lidar com um cenário completamente novo não só para suas vidas pessoais, mas também no âmbito laboral com a inserção do ensino remoto. Catarina pontua que *"(...) a gente foi colocado pro desafio, a gente aprendeu forçando, a gente aprendeu mexendo no botão, e aí entrava número desconhecido, tem as intempéries, tem muita coisa no ensino remoto que você nem imagina. E a gente foi aprendendo no dia a dia mesmo*." E Sandra comenta que: "*houve um desenrolar e um despertar, e teve gente que não se adaptou e teve que ir. (...) Então mudou muito e quem não se adaptou, amiga, não continua na educação não, pelo menos numa escola privada, continua não*".

Isso trouxe uma renovação do modo de trabalho e uma necessidade de inovação prática, como Amanda ilustra: "*E o que que aconteceu, nesse período é que eu me vi assim mais focada, mais dedicada a pesquisar antes de dar uma aula, sabe, procurar saber de fato o que significava tudo aquilo que eu tinha que passar para o meu aluno, fazer os slides o mais animado possível pra chamar a atenção deles, escolher filmes e colocar, e usar uma linguagem que eu fosse fazer com que eles sentassem e prestassem atenção nas minhas falas*".

Com essas questões houve um desenvolvimento do sujeito que passou por mudanças na sua vida. Amanda reflete sobre isso: "*Mas foi bom, depois que passou o vendaval, foi bom, toda aquela cobrança por que me ensinou a encontrar a solução quase impossível, sempre tem uma solução.*" Bruna também esclarece: "*(...) depois desse ano aí, muitos aprendizados, (...) muitas coisas novas que a gente teve que fazer, e vão ficar assim marcada para gente colocar em prática em várias outras áreas da nossa vida. Então tudo que a gente aprendeu, tudo que a gente fez, teve que colocar em prática, com certeza a gente vai usar para outros momentos, em outros anos né. O que a gente também fez de novo e o que funcionou a gente também quer continuar utilizando mesmo no formato presencial*". Essa mesma visão foi relatada também por outras professoras: Catarina, Yara, Olívia, Clébia, Luana, Marta, Sandra e Nívia.

O que percebemos, na verdade, é que toda essa questão da mutação e variabilidade do trabalho docente está ancorada no processo de flexibilização do trabalho, no qual a adaptação às novas demandas de mercado é fundamental. Essa flexibilização na verdade é prejudicial para o trabalhador, pois possibilita a intensificação da exploração do trabalho, precarização, desregulamentação, informalidade, desemprego, exclusão, e outras diversas desvantagens para o sujeito. Esse processo acontece devido a demanda cada dia maior de busca pelo lucro por parte dos empresários. Pois ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho (Antunes & Alves, 2004; Oliveira, 2004).

Sendo assim, a divisão das tarefas de forma mais rígida, que era uma característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas com hierarquias de comando mais reduzidas e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores a novas situações. Esses elementos de precarização exigem uma atitude das professoras voltadas a rapidez, volatilidade, sem muitos vínculos, ou seja, flexível. Em consequência dessa sistematização o sujeito sofre problemas em sua saúde mental e física. Essas doenças, inclusive,

fazem parte da realidade das professoras e foram detalhadas no relato delas no núcleo 4 (Antunes & Alves, 2004; Druck, 2011; Oliveira, 2004).

Também encontramos essa flexibilização nas organizações escolares, que cada dia mais tem que mudar suas estruturas curriculares e os processos de avaliação, o que gera a necessidade de um novo perfil de profissional docente. Cada dia mais capazes de lidar com a tecnologia, com os novos desafios de trabalho e com a constante mudança de diretrizes escolares, como por exemplo, com a chegada da pandemia do COVID-19 (Oliveira, 2004).

Ainda dentro dessa temática, não temos como esquecer dos novos formatos de contrato de trabalho que também estão se remodelando e se flexibilizando. As mesmas imposições do mercado que citamos anteriormente são responsáveis pelo estabelecimento de novos regimes de contrato às professoras. Isso se intensifica pelo enfraquecimento do coletivo de trabalho, dos sindicatos e do aumento da mão de obra de trabalho sobressalente. Nesse caso, os projetos de terceirização, cooperativas e professoras como empreendedoras do trabalho delas crescem cada dia mais e geram mais inseguranças, diminuição da qualidade de vida e superexploração no trabalho (Calderón, 2009; Franco & Druck, 2009).

E é dentro de todos esses processos de flexibilização que as professoras ancoram suas ações de trabalho, e também seus projetos de vida. Ou seja, tudo está interligado ao fazer profissional delas e suas ações. Nesse caso, as vivências que formam os diferentes desenvolvimentos e personalidades são reflexos dessas estruturas sociais. Todavia, nessa construção coletiva da sociedade, essas professoras também são sujeitos ativos do processo, tanto porque elas perpassam certos conhecimentos para os alunos, quanto elas são sujeitos que estão participando da construção dessa sociedade que vivemos hoje. Nesse caso há um ir e vir dialético, no qual estão presentes essas professoras.

Assim sendo, encerramos esse núcleo que aborda o dia a dia das professoras, e refletimos que por estarem no contexto do capitalismo neoliberal, tanto a realidade de trabalho,

quanto o contexto das escolas privadas refletem elementos desse sistema. E que apesar de muito se falar que as condições de trabalho nas escolas privadas são melhores que as públicas, o que vemos é que as docentes passam por situações similares e também distintas de desvalorização, rebaixamento e trabalho precarizado. No próximo núcleo, abordaremos de uma forma mais detalhada acerca da chegada da pandemia no contexto de trabalho das professoras.

5.3 As consequências da chegada da pandemia - "eu me senti completamente perdida [...] porque eu não sabia é, lidar com a tecnologia dessa forma."

Com a chegada da pandemia houve a necessidade de adaptação às inovações tecnológicas por parte das professoras, como o uso ampliado da tecnologia para lidar com as novas ferramentas, para executar as aulas remotas e realizar o planejamento nas novas plataformas digitais. Para algumas esse processo foi mais simples, pois elas já tinham o hábito de usar a tecnologia, como Catarina: "*eu encarei super bem, assim, a facilidade que eu tinha com a tecnologia me ajudou muito, encarei realmente super bem em relação ao ensino remoto, a inserção foi muito fácil, na verdade. Claro que teve muita coisa para fazer, mas eu acho que a migração para o ensino remoto não teve grandes dificuldades do professor se rapidamente se reinventar e descobrir*". Assim como ela, Marta, Sandra, Olívia, Luana e Yara também não tiveram grandes dificuldades.

Todavia, outras professoras passaram por várias dificuldades para se adaptar a modalidade de ensino remoto, como Ana: "*Eu não tinha é, nunca tinha mexido em nada assim para dar aula de forma remota, eu acho que eu nunca nem tive uma reunião de forma remota, para falar a verdade. E foi assim, um final de semana para se resolver tudo*". Amanda, Jéssica e Nívia também relataram as mesmas dificuldades em ter que lidar com algo novo.

Nesse caso, o que nos chamou a atenção também é que a maioria das escolas não deu qualquer suporte ou capacitação para as professoras. Com exceção de Marta, Bruna e Olívia, todas as demais relataram falta de apoio da escola e treinamento na área. Elas, em sua maioria, tiveram que ir por conta própria se capacitar para exercer essa nova modalidade de trabalho. Nessa perspectiva, a professora Amanda passou por uma situação dramática dentro desse contexto.

Ela relata isso de forma bem detalhada: "*Foi assim, parece uma coisa assim que foi jogada nos nossos peitos, nós não fomos preparados para essa situação previamente, sabe. Nós não fomos preparados, não teve um tempo assim de preparação, de treinamento. (...) Foi assim, você vai fazer, e a gente aprendeu foi errando e muito. (...) Eu me senti à deriva, assim um barco à deriva, sem norte. (...) Não foi nos dados tempo de aprender. Eu confesso, no início eu dizia, eu até achava assim, que a empresa jogou a responsabilidade nas nossas mãos. O problema é de vocês, resolvam da melhor forma, não quero saber como, eu quero o resultado, eu sentia dessa forma, sabe? Até porque isso é até questão dos equipamentos, a gente teve que usar o que tinha em casa, quem não tinha computador era pelo celular. Foi muito difícil, muito difícil mesmo*".

Outro relato que também chama atenção acerca da inserção do ensino remoto foi o de Catarina: "*Eu me senti desamparada. (...) A gente não parou de trabalhar 1 minuto e meu trabalho dobrou, e ninguém, ninguém, chegou para perguntar, como nós estávamos né, então assim, eu me senti muito desamparada, muito, muito, muito mesmo. A preocupação era sempre com o bem-estar do aluno (...) mas o professor estava ali, mexendo num monte de tecnologia que ele não sabia, ele teve que se reinventar. Teve muito professor que teve que comprar computador (...) então assim, eu me vi desamparada, desamparada mesmo! Foi tudo jogado e não foi ofertado nada para gente. Então era só cobrança o tempo todo (...) não teve nenhum,*

ninguém veio perguntar como é que você, tá bem, tá precisando de alguma coisa, não, ninguém".

Além disso, a chegada da pandemia não trouxe apenas a necessidade de adaptação em um primeiro momento, mas sim em todo o seu processo. Uma dessas consequências foi a retomada do ensino presencial, que veio junto com o ensino híbrido. Uma parte das docentes era completamente contra o retorno ao ensino presencial pelos inúmeros riscos tanto a elas, quanto aos alunos e suas respectivas famílias. Como vemos no relato de Ana: "*Primeiro eu me senti muito mal porque eu não achava que deveria voltar, apesar de entender os motivos pelo qual o colégio se motivou a voltar, eu não concordava. Então eu fiquei muito mal de ter que me colocar numa situação vulnerável (...)*".

Desse modo, elas já haviam se acostumado com as novas demandas do ensino remoto, já tinham uma rotina consolidada no panorama doméstico, e uma nova mudança acarretaria novos protocolos, e novas adaptações. Como falado por Bruna: "*eu ficaria só na aula online, depois que eu me acostumei achei até bom ficar em casa, realmente era tranquilo para mim*". E por Marta: "*quando voltou para o presencial é como se a vida da gente ela mudasse, a gente tivesse que se reorganizar, então eu ainda estou nesse processo de reorganização*".

O relato de Jéssica, aborda mais uma vez a imposição da escola para o retorno às aulas presenciais. Ela disse: "*eu trabalho numa escola privada, e eu tenho que ver o lado administrativo (...) da parte financeira de escola. E eu simplesmente tive que aceitar uma coisa que eu nem concordo, porque eu não concordava com a volta... eu não concordo com a volta as aulas*".

Nesse retorno das aulas presencias ressurgiu o medo da contaminação, a dificuldade de conciliar o ensino híbrido – com os alunos que estavam em sala no modo presencial e os que estavam em casa na modalidade remota – o incômodo com o uso da máscara por várias horas seguidas, a ausência de ajuda no manejo da ferramenta *online* ao mesmo tempo que a aula

presencial, entre outras dificuldades. Nas escolas de maior porte as professoras ainda puderam contar com a ajuda da auxiliar de sala, podendo dividir a atenção entre a turma presencial e a turma remota, mas nas demais escolas isso não aconteceu.

O relato de Olívia ilustra essa situação: "*E a minha maior quebra de expectativa é achar que as escolas iriam se organizar para ter o momento online e ter o momento presencial, separado, e não foi o que aconteceu. O que aconteceu na prática, (...) é que você tava lá (...) prestando atenção na turma que estava a sua frente, e resolvendo problema no computador, dando aula online. Eu acho que foi algo que os alunos sentiram muito, porque você não tem como dividir sua atenção dessa forma. (...) Mas o pior de tudo é você tem que planejar uma aula que funcione pros dois modelos. (...) Ensino híbrido não é isso, ensino híbrido é você combinar as duas modalidades, presencial e online, mas é combinado, não é ao mesmo tempo, não é acontecendo simultaneamente*". Jéssica também abordou o tema: "*O trabalho dobrou, porque tem hora que eu tô olhando pro aluno daqui, o outro de lá fala e eu tenho que procurar. Então ficou difícil, duas vezes mais difícil do que já era, porque eu (...) tenho que ter uma atenção dupla*". Mas houve também aquelas que acharam que apesar dos pesares, o retorno não foi tão complicado quanto elas imaginavam, como Bruna, Marta, Sandra e Amanda.

Todas essas imposições das escolas privadas – com a inserção do modelo remoto, da necessidade do uso das novas tecnologias, da retomada às aulas presenciais mesmo sem as professoras estarem vacinadas contra o COVID-19 – são fruto, mais uma vez, das necessidades do mercado, instaurada pelo sistema capitalista neoliberal. Esse tema já foi levantado no núcleo 2, mas ainda carece de maiores detalhes.

Primeiro, é importante estabelecer que nessa imposição das escolas com o ensino remoto, não houve um prévio acordo de como seria o ensino na pandemia, nem um diálogo das possibilidades de trabalho, ou mesmo uma averiguação para saber se haveria condições físicas e tecnológicas dessa aula remota acontecer no ambiente doméstico das professoras. Desse

modo, o que aconteceu foi essa movimentação das docentes para conseguir suprir essa demanda criada pelas escolas privadas que não queriam ficar desatualizadas em relação às outras empresas do ramo, e tinham que estar sempre à frente, fornecendo aos pais e alunos (clientes) o melhor, de forma mais rápida.

Esse processo gerou professoras estressadas e ansiosas, pois tiveram que se capacitar sozinhas, contando com a ajuda das colegas, e tendo que ficar horas sem dormir, ou sem cuidar da vida pessoal para suprir essa necessidade. Vemos então, mais um caso de precarização, o qual se estabelece pelas condições de saúde e insegurança geradas pela gestão, que não respeita os treinamentos e o tempo do trabalhador, pois tem como foco principal a produtividade a qualquer custo (Druck, 2011).

Quando nos aprofundamos nas raízes históricas que justificam esse processo mercadológico da educação, na qual a mesma se torna uma empresa que segue as regras do mercado capitalista neoliberal, nos deparamos com a realidade que a educação é responsável por tornar o sujeito produtivo ao capital. Isso acontece porque é por meio da educação, seja dentro ou fora do contexto escolar, que o sujeito desenvolve suas competências para exercer o trabalho, e se tornar capital humano. Através dela também, o sujeito se adequa aos pré-requisitos de mercado, se capacita para realizar a produção e a realização da mais-valia. Nessa perspectiva, a educação se torna uma medida para diferenciar o trabalho do sujeito, sua produtividade e renda (Frigotto, 2006).

Todavia, a educação não possui somente essa função. Ela também potencializa o desenvolvimento do sujeito para que ele critique e supere o capitalismo e a proposta burguesa que existe hoje. Isso acontece por meio da Escola Unitária, da superação da divisão de classes, da igualdade e do trabalho cultural (Ciavatta & Ramos, 2012; Dore, 2006; Frigotto, 2006; Gramsci,1987).

É nesse âmbito da escola privada produtiva que se encontram as professoras desse estudo. Logo, elas estão em um panorama no qual os pais são clientes e consumidores dos serviços que elas oferecem. Nesse contexto, a escola se torna uma empresa que busca o lucro, deixando de ter seu conteúdo voltado para a política e cidadania, para lidar com os direitos do consumidor. Com isso, ela funciona semelhante ao mercado, com a competitividade, rígidos controles de qualidade e demais elementos já abordados no núcleo anterior (Marrach, 1996; Zucchini & Agudo, 2018).

Para os neoliberais, essa escola só funciona de forma ideal por causa dessas imposições do mercado. Por conta da cobrança dos pais, da cobrança dos donos da escola com seus funcionários, de uma melhor administração e gestão que utiliza métodos eficazes. Logo, há uma equiparação entre essas escolas e as diversas empresas privadas que estão no mercado. Além disso, o neoliberalismo impregna suas ideias dentro da educação e em outros âmbitos, como no processo de aceitação coletiva acerca das duras realidades vividas pela sociedade, situação exemplificada no último núcleo deste estudo (Marrach, 1996).

Esse modelo, impacta de forma distinta no trabalho das professoras que fazem parte do sistema privado, pois elas passam por pressões de produtividade, entregas, prazos, padronização que não são observadas no sistema público. Este último, apesar de também se submeter as demandas do capital neoliberal sob domínio do Estado, ainda possui uma situação que gera maior liberdade para as professoras, pois se baseia na estabilidade e não se submete de forma completa ao modelo mercadológico produtivo.

Independente do contexto, as professoras são influenciadas por esses fatores anteriores a sua existência, bem como por situações sociais atuais, como a pandemia do coronavírus que se instalou no ano de 2020 em todo o mundo. Em relação a esta última, ela gerou para o cotidiano das docentes alguns sentimentos desagradáveis: o medo, a culpa e o sentimento de estar desempregada.

O primeiro deles, o medo, foi amplamente relatado, seja pelas novas experiências de vida, pela possibilidade de contaminação, pelo desconhecimento com a doença, pela incerteza de conseguir suprir as novas demandas da escola, de ser desligada, do retorno presencial, entre outras situações individuais e coletivas. Ana relata que: "*eu fiquei com muito medo de tá indo para o colégio em contato com as outras pessoas e trazer alguma coisa para dentro de casa*". E Marta complementa com outra questão: "*Eu tava morrendo de medo de entrar numa depressão, porque eu já tive princípio de depressão. Então eu acho que eu me trabalhei tanto, que quando eu vejo (...) que eu tô vivendo, que eu tô conseguindo ver coisas positivas nisso tudo, aí eu já fico bem*".

A culpa e a sensação de desemprego giraram mais em torno de uma professora, Clébia, que passou por essa situação durante a pandemia[2]. A culpa se referia ao descuido da filha em relação a carga de trabalho: "*Na pandemia eu me sentia culpada, uma coisa que eu não gostava, sentia que não era o caso de eu trabalhar, isso fazia eu me sentir muito ruim, porque? Porque eu passei muito tempo em casa, por causa da minha filha quando ela nasceu (...) eu decidi parar de trabalhar, me dedicar só a cuidar dela (...). E na pandemia, quando eu cheguei aqui foi um momento que eu voltei a trabalhar no que eu amo (...) Então para mim tava tudo perfeito, quando a pandemia chegou eu comecei a me sentir culpada de trabalhar, tipo 'não é o caso de parar mais um ano para ficar com sua filha?' Ela tá pedindo atenção, mas ao mesmo tempo 'poxa eu parei tanto tempo para ficar em casa com ela, agora eu queria me dedicar a isso' (...) agora tá ficando melhorzinho essa coisa toda, tô me sentindo melhor quanto a isso*".

E o desemprego, apesar de que por um curto período de tempo, já foi capaz de gerar angustias e dúvidas na vida dela, como na fala: "*Eu me senti péssima porque você, você se sente desempregado né, e como eu me senti desempregada, eu adoro trabalhar como eu falei para*

[2] A professora Clébia pediu demissão da escola no início de outubro, pois não conseguiu suprir a alta demanda de trabalho. Todavia no final de novembro ela já estava novamente empregada em outra instituição.

você ontem, eu gosto de ter meus compromissos, minhas coisas para fazer. (...) então me senti péssima, me senti em dúvida tipo, será que eu fiz a coisa certa mesmo? Será que vai durar mais essa pandemia e eu vou ficar um tempão sem arranjar um emprego de novo (...) e foi muito complicado para mim, o mês de setembro, outubro e novembro antes de eu arranjar esse emprego foi bem complicado, mas ao mesmo tempo liberatório porque tava me sentindo mais livre".

É importante destacar que tanto esses sentimentos vivenciados pelas professoras como todas as outras angústias e dificuldades que elas passam no ambiente de trabalho são frutos também do processo de alienação que acontece com elas. Hoje o professor desempenha um trabalho alienado porque ele não tem domínio pleno sobre a organização e a execução da atividade de ensino e aprendizagem. O que acontece é que boa parte dos conteúdos, dos materiais e de todo o sistema de ensino já vem pré-determinado nos modelos de apostilas das escolas privadas, logo os professores não têm mais a liberdade de ministrar o conteúdo que querem no formato desejado. Eles têm que seguir o mesmo sistema, principalmente nos casos em que a escola possui mais de uma turma, em mais de uma unidade, como relatado por Sandra no núcleo 2. O ritmo tem que ser o mesmo, pois o processo avaliativo acontece de forma unificada e em um mesmo formato. Além disso, o plano de aula já vem pré-estabelecido pela rede educacional e também pelas demandas do mercado neoliberal. Dessa forma, o trabalho docente se torna alienado em si mesmo, sem transformação e poder de criação (Cortesão, 2002; Freire, 1987/2005; Freitas, 1994; Lima, Weber & Martini, 2008).

A alienação também acontece pelos processos mercadológicos que já citamos anteriormente, os quais fazem com que o trabalho do professor se torne apenas uma mercadoria, que não pertence a ele, mas sim que serve aos interesses do capital, da burguesia, dos donos das escolas. A educação dos alunos, ou seja, o produto do trabalho do professor, se torna então um ente estranho a ele e sem prazer algum. Nessas condições, o trabalhador não se realiza em seu

trabalho, não desenvolve livremente suas energias físicas e mentais e fica exausto, deprimido e tem um sentimento de sofrimento ao invés de bem-estar (Lima, Weber & Martini, 2008; Marx, 1932/2015).

Sendo assim, além do sofrimento gerado pelo trabalho em condições normais, ainda recai sobre as professoras os sentimentos e sofrimentos ocasionados pela inserção da pandemia. Nesse núcleo, vimos então como os novos panoramas trazidos por ela repercutiram na vida das docentes que tiveram inúmeras dificuldades e desafios para enfrentar. Mas não só de elementos novos se constituiu esse período. O que mais vimos foi um agravamento das questões que já existiam antes da pandemia como a alta carga de trabalho, a ampla cobrança e a invasão do âmbito privado pelas demandas de trabalho. Esses elementos são o tema do próximo núcleo, que adentraremos agora.

5.4 Os agravamentos gerados pela pandemia - "Porque eu acordava na frente do computador, chegava 3 horas da manhã eu estava na frente do computador".

O trabalho de professora sempre foi muito cansativo e quase sempre as professoras levam o trabalho para casa. Planejamento de aulas, correção de provas, diário de classe, entre outras atividades não conseguem ser supridas nos dois turnos de trabalho que elas têm, porque em sua maioria todos esses turnos são preenchidos por atividade dentro de sala de aula com os alunos. Com isso, os relatos de levar o trabalho para casa são comuns, como o de Olívia: "*eu tentava deixar o fim de semana para mim, mas sempre tinha demandas para fazer, para organizar a semana, uma coisa que eu não gosto da vida de professor é que você leva muito trabalho para casa, você não tá trabalhando só enquanto está em sala de aula, você tá trabalhando o tempo todo enquanto tá em casa e às vezes no fim de semana*". E o de Nívia: "*É bem difícil, né? Assim eu digo que às vezes a gente tem que abrir mão de um ou de outro.*

Porque a lida do professor ela não encerra sala de aula. Seria ótimo se a gente conseguisse fazer tudo dentro da sala de aula, mas sempre tem uma atividade, sempre tem um diário, sempre tem um planejamento, a parte burocrática fora de sala. Então por vezes eu me vi abrindo mão, por exemplo, de um momento de lazer com meu filho, de um momento de lazer com a minha família, por causa de demanda de trabalho".

Nesse caso, além de levar o trabalho para casa, essas horas extras de atividade ainda ocupam parte da rotina doméstica, da vida pessoal e do lazer das professoras. Com a pandemia e a inserção do ambiente trabalho no ambiente doméstico das professoras, essa situação se tornou ainda pior. O relato de Sandra mostra isso de forma clara: "*eu não durmo, porque meu trabalho é aqui dentro(...), e minha cama é aqui, e meu trabalho é aqui, então a gente já acorda dentro do trabalho. (...) parece que o povo tava dentro da sua casa aquele período, e você dentro da casa deles, então isso faz com que você não relaxe, a pessoa não relaxa*". Catarina, Jéssica, Nívia, Bruna e Olívia também abordaram esse aspecto em suas entrevistas, e para algumas delas a situação foi uma vivência dramática.

Além disso, ainda foi estabelecida uma nova relação com os alunos e pais. Se a comunicação antes da pandemia só acontecia por intermédio da escola e com a mediação dela, agora a comunicação via redes sociais, como o WhatsApp, se tornou rotineira e desenfreada. Para aquelas professoras que conseguiram se organizar previamente e criar uma conta profissional, a situação foi mais amena. Mas para aquelas que deram seu contato pessoal para os pais, alunos e grupos, o sofrimento foi real.

Como para Jéssica e Catarina: "*a gente foi obrigado fazer parte de grupo de alunos e agora os alunos têm meu WhatsApp privado, como eu não fiz um WhatsApp comercial né, então eles vêm a hora que eles precisam (...) Meu WhatsApp é cheio de mensagens, cheio, cheio, cheio. (...) E as vezes eu não respondo porque eu digo: 'gente eu não libero nota, não faço isso'. Mas aí você não responde, eles vão lá e reclamam. (...) Então assim, meu número tá ali*

exposto, que é o número pessoal, minha vida tá ali exposta, e é como se eu tivesse jogada aos leões mesmo, nessa EAD. (...) Então foi a coisa negativa para mim, essa mistura de vidas aí, assim eu tô tentando me afastar, mas é uma cobrança pesada".

Amanda ressalta as consequências disso também para sua família: "*Mas isso acabou assim, refletindo na minha família, nas minhas filhas em casa, o meu marido muitas vezes ele dizia: 'para um pouco, você não vive mais'. Porque eu acordava na frente do computador, chegava 3 horas da manhã eu estava na frente do computador*". E para as mães de filho pequeno como Nívia e Clébia, essa situação ficou ainda mais complicada. O relato de Nívia nos sinaliza uma vivência dramática do cotidiano de trabalho, visto que ela fala desse momento de uma forma muito significativa e que a mobilizou. Seguem partes do relato: "*então estava eu e meu filho em casa, os meus alunos já perguntavam: 'professora cadê seu filho?' Porque todas as aulas ele aparecia, ele sentava aqui, ele tem só cinco anos então a compreensão de a mamãe tá dando aula é bem mais difícil, né. Então inicialmente foi muito complicado, esse ritmo, porque eu me vi né, tendo que ser mãe e professora ao mesmo tempo. (...) Inicialmente para minha cabeça era muito difícil, eu sentia muita vontade, diversas vezes, de desligar a aula com os meus alunos e ficar com meu filho, era essa sensação que eu tinha. Porque realmente fui posta à prova nesse sentido de ou trabalho, ou filho né*".

Ela também acrescenta que: "*porque foi imposto para gente trazer para o nosso lar, nosso ambiente de descanso, (...) que é nosso, trazer uma exposição. (...) Enfim expor a vida da gente né, para os alunos e para os pais desses alunos, de uma forma assim muito imediata. (...) O que mais incomodou foi justamente isso, essa questão do particular né, ter sido muito invadido e muito exposto*". E Clébia corrobora: "*As rotinas do dia a dia no meu trabalho era muito complicada porque eu tinha que estar na frente do computador, minha filha pedia atenção, minha casa tava um lixo, meu marido me ajudava muito. (...) Então isso, para mim, foi bem desconfortante*".

Como falamos, essas condições já faziam parte do trabalho das professoras há um bom tempo, mas com o surgimento da pandemia do COVID-19 uma maior imposição do mercado foi implicada nesse processo. Nesse aspecto, a pandemia trouxe com ela não apenas a doença e o isolamento social, mas também toda uma reinvenção do mercado de trabalho com a imposição do home office, sem a menor preparação da população para esta modalidade.

De modo geral, o home office tem suas vantagens, como o aumento da flexibilidade, a autonomia dos empregados, a diminuição do tempo de locomoção para o trabalho, e a redução dos custos pessoais e organizacionais, o que por um lado pode aumentar a produtividade do trabalhador. Em compensação, ele aumenta também a precarização e a exploração. Com a falta de indicadores de controle nesse tipo de trabalho, acontece uma ampliação da cobrança por parte dos gestores com o resultado dos trabalhadores. Na verdade, ocorre uma cobrança por métricas ainda maiores do que as já estabelecidas costumeiramente nas empresas, principalmente porque não há fiscalização, o que dificulta ainda mais a vida do trabalhador (Silva, Coelho-Lima & Barros, 2020).

Além dos meios remotos de trabalho, a interação *online* também se estabeleceu nas relações familiares, de amigos, e lazer no contexto pandêmico. Nesse caso, as relações tiveram que ser reformuladas, o que exigiu muito mais das habilidades de regulação emocional de cada pessoa, como por exemplo, com as relações de trabalho. Ademais, houve uma maior dificuldade de separação entre a vida privada e a vida laboral, e consequentemente a possibilidade de intensificação do trabalho (Silva, Coelho-Lima & Barros, 2020).

Todos esses aspectos geraram uma maior fragilização dos coletivos de trabalho, bem como o aumento do individualismo entre os trabalhadores no campo social. Os trabalhadores tiveram que otimizar seu gerenciamento de tempo, autogestão de tarefas, bem como a conciliação entre trabalho e família. E esse processo ocasionou uma exaustão emocional, além do cansaço físico. Tudo isso, na verdade, é um reflexo dos problemas estruturais da nossa

sociedade, que acontece pela imposição do neoliberalismo em transformar essas escolas privadas em um mercado produtivo (Silva, Coelho-Lima & Barros, 2020).

Em relação a esse tema, nós sabemos que as escolas privadas possuem rígidos padrões de ensino e de controle sobre as ações das docentes, isso faz com que elas submetam as professoras a adequação a esses padrões de forma rápida e criteriosa. Assim, as professoras seguem o material já definido pela escola para que o conteúdo e o tempo de ensino sejam supervisionados de forma mais fácil. Com essas métricas de ensino, a escola busca se adequar a esse novo mercado da educação que foca em resultados como as provações no ENEM, escolas militares e vestibulares concorridos do país. Nessa ocasião o ensinamento para a vida, baseados na crítica e no empoderamento para a formação como sujeito ficam para trás, pois a objetividade e quantificação tomam seu lugar (Mello, 2008).

Nesse caso, e seguindo no panorama neoliberal, o professor além de se constituir apenas em um replicador de conteúdo, ele é podado de ter algumas liberdades e de ser parte integrante no processo educacional de forma mais ativa. Logo, ele segue a lógica de mensuração, de transformação das relações humanas sendo transformadas em gráficos e tabelas. E para aqueles que não conseguem seguir essa lógica, a marginalidade é o resultado dessa segregação. Como acontece com aquelas professoras citadas na fala de Sandra, que não conseguiram se adequar aos novos formatos de ensino com a pandemia e pediram para sair da escola, ou foram demitidas por esse motivo (Bittencourt, 2018; Cantarelli, Facci & Campos, 2017).

Além disso, com a alta cobrança da escola, e a ampla oferta de trabalho no mercado, as professoras que possuem um emprego acabam por se dedicar em demasia às atividades escolares, indo atrás de qualificação e deixando de lado as atividades da vida pessoal, para se submeter às novas demandas impostas. Além disso, elas têm que ter a capacidade de solucionar de forma breve e eficaz os problemas que surgem em seus cotidianos de trabalho para atender às necessidades de mercado. Caso essas estratégias não sejam eficazes e haja insucessos tanto

nas ações quanto no rendimento dos alunos, recai também sobre elas essa responsabilidade. E nesse caso não faltam cobranças dos pais e donos de escola para que isso não aconteça (Lara e Maroneze, 2012; Soares & Martins, 2017).

Sob essas condições o professor aumenta sua jornada de trabalho, preenche inúmeros documentos que, por vezes, não são da sua alçada, sofre pressões por parte da coordenação das escolas, se submete a cobranças de pais e alunos, bem como a invasão do ambiente privado. E em todo esse processo ele não tem nenhum apoio da instituição de ensino, bem como ele está só, pois seu coletivo é fraco e desestruturado (Andrade & Falcão, 2018; Borges, 2006; Lara e Maroneze, 2012; Soares & Martins, 2017).

Para as professoras desse estudo, essas condições de trabalho que causaram sofrimento e processos dramáticos, trouxeram mudanças para suas vidas. Não só mudanças estruturais como na intensificação do trabalho, mas também reflexões acerca do papel e importância do trabalho na vida, do seu protagonismo na história dessas mulheres, que por diversas vezes viram que esse trabalho é adoecedor e castrador da liberdade pessoal. Dessa maneira, apesar das mudanças negativas trazidas pela pandemia, mudanças positivas também foram construídas, e reflexões potentes também para essas docentes.

Diante de todos esses desafios e problemas passados por elas, como então elas enfrentaram essas situações e encontraram soluções para seus dilemas?

Para algumas delas, a solução foi estabelecer limites para a vida privada e o trabalho. Como relatado por Catarina: "*eu também comecei a refletir sobre, 'não pera aí!', eu tô trabalhando, eu tenho meu horário, também preciso colocar limites nisso daí, senão eu vou viver para o trabalho, (...) e não é bem por ai, eu acho que a gente também tem que colocar alguns limites. Então mudou muito (...) o que eu entendia, como escola, como instituição. Hoje eu vejo muito mais apenas como uma empresa mesmo, prestadora de serviço, e eu sou peça ali substituível então, é trabalhar, se dedicar, mas também saber que a qualquer momento (...)*

você pode ser substituído". E Olívia reitera: "*eu também comecei a definir. Segunda a sexta eu vou fazer tudo que eu preciso fazer das escolas, mas fim de semana eu vou ficar de boa, fim de semana eu vou ficar tranquila*". Assim como Camila e Olívia, Amanda, Nívia, Yara e Bruna seguiram pelo mesmo caminho. Principalmente com relação as demandas de redes sociais, essa organização e imposição de limites foi fundamental, como no caso de Yara: "*eu resolvi alinhar com a coordenação e bloquear alguns pais. Saúde mental, foi o que eu realmente procurei priorizar, por isso que eu não fiquei alimentando, e atendendo a todo tempo porque senão não ia dormir, eu não ia comer, eu não ia fazer nada não ia ter vida própria, porque eles iam tá me sugando, fazendo eu pensar na escola 24 horas, então por questão de saúde mental mesmo é que eu realmente desliguei ou não olhava, dava um jeito, enviava mensagem, mandava um e-mail, formalizava, enfim*".

Dentro desse mesmo aspecto, houve uma reavaliação do lugar do trabalho na vida dessas mulheres. Que apesar de ainda ser central e tomar boa parte do tempo e da dedicação, elas viram que a sua vida não se resume ao trabalho, e que é necessário ter outras ocupações. Como no relato de Nívia: "*Então eu passei a refletir mais sobre isso, que minha vida ela não precisa se limitar ao trabalho, ela tem vários outros campos que precisam ser desenvolvidos ser trabalhados e que eu tenho condições de fazer*". E Marta acrescenta: "*Eu mesma, eu durante muitos anos eu me dediquei muito, exageradamente, a minha profissão. E hoje eu vejo que não, que eu tenho que me dedicar mesmo ao que vai ficar para mim que é a minha família em primeiro lugar. (...) fazendo o que eu gosto, tendo tempo para isso, então a gente recompensa principalmente porque a pandemia trouxe muito medo da morte né. Então a gente repensa muito realmente*". Nessa última fala a gente percebe que a questão da mudança no papel do trabalho se estabelece também pelo contexto de pandemia. Este aproximou as professoras da realidade de morte, trouxe um contexto totalmente novo não só para elas, mas para todos nós e isso gerou a reavaliação de como se quer viver a vida.

Uma outra forma de enfrentamento utilizada por essas mulheres para enfrentar esses contextos foi a ajuda de amigos e familiares. Clébia fala sobre isso: "*e aí meu marido ele é uma pessoa muito presente em casa, então ele sempre fez tudo comigo (...) meu enteado ele já tem 14 anos então ele também dava uma mão, então a gente foi se ajudando, cada um ia fazendo uma tarefa do dia (...) a gente se dividia desse jeito*". E Nívia também: "*Com o passar dos dias eu vi que não dava conta, e aí eu falei com o pai do meu filho (ex-marido), e pedi para que ele viesse o acompanhar durante as aulas. Então foi uma estratégia que eu encontrei, mas assim, não foi uma estratégia em que eu fiquei satisfeita*".

Além da invasão da vida privada, as doenças físicas e psicológicas também sempre estiveram presentes no cotidiano de trabalho das professoras. Relatos de ansiedade, como o de Catarina: "*ter ansiedade, ser diagnosticada*"; perda de audição, problemas na voz e depressão, como Marta: "*sala de aula ela lhe desgasta, essa vozinha rouca eu adquiri nesses 21 anos, a perda de audição, eu tenho uma irritabilidade ao som, tudo de sala de aula.*", "*Eu tava morrendo de medo de entrar numa depressão, porque eu já tive princípio de depressão.*"; insônia e problemas com regulação de sono como Nívia: "*por vezes eu me vi assim sem dormir. Pra você ter ideia de um dia para outro eu dormia duas horas, uma hora e meia, então eu estava ficando muito estressada, muito cansada e eu precisei parar, me organizar*."; e o cansaço e estresse como Clébia, Jéssica e Bruna que narra: "*eu realmente quero mudar minha profissão, não quero mais ser professora, embora eu goste, é algo muito cansativo, é algo muito estressante, (...)e eu estou chegando no meu limite*".

Mais uma vez a chegada da pandemia agrava esses problemas. Principalmente no início, no processo de adaptação, no qual as professoras tiveram que passar noites em claro para dar conta das demandas e das novas tecnologias. Sandra relata: "*primeiros dias foram assim um transtorno total sabe. Muita ansiedade, gerou muita doença na gente, tinha gente que tinha dor de cabeça, que tinha vontade de vomitar, tinha tudo no mundo*". Amanda completa: "*Mas*

confesso que foi difícil, viu! Perdi muitos cabelos por conta de estresse, muito estresse, muito estresse mesmo. Sensação de impotência total, de desacreditar em mim mesmo". E Olívia detalha ainda mais: "*eu não cuidei de mim, eu to muito magra. Eu sou do tipo que quando tá muito ansiosa e estressada come de menos, então assim, eu fiquei sem dormir, tinha dias que eu não almoçava, porque era uma aula atrás da outra. Poxa me arrependi tanto das noites que eu não dormi sabe?*".

A cobrança também foi outro elemento que apareceu de forma significativa na fala das professoras, e que também se agravou com a pandemia. A fala de Sandra ilustra: "*Agora tem a parte negativa também que são as situações, as cobranças são muito altas né. Então um professor ele não é cobrado pela coordenação ele é cobrado pela direção, pela coordenação, pelos pais dos alunos, até pelos alunos. É assim a cobrança é muito alta e o retorno, de reconhecimento é muito pouco, sabe*". Catarina, Nívia e Yara relatam situações semelhantes, mas uma fala de Marta chama a atenção também: "*É cobrança, professor de rede privada é cobrança de todos os lados, é cobrança da escola pra você se capacitar, para você estudar, para você ser pontual, para você não entregar nada fora do prazo (...) não pode ter falhas e tem que ser tudo para ontem. Professor de rede privada também tem isso, lida com muita pressão, a pressão da família, a pressão dos alunos, e a pressão da própria escola, sem falar que com toda essa pressão a gente tem que ter criatividade, a gente tem que tá sempre motivado, estimulado, se você tá doente muitas vezes, você vai trabalhar doente, essa é a nossa realidade*".

E como já havíamos falado, com a chegada do COVID-19 essa situação se tornou ainda mais complicada, como ilustrado na fala de Catarina: "*Então era só cobrança o tempo todo. E no contexto da EAD as pessoas confundem, então elas acham que elas podem vir me cobrar, na hora que eu tiver online, então 8:00, 9:00 horas, meia-noite, não importa, era cobrança sem fim. Então é meio que misturou né é a vida virtual com a vida real e aí eles extrapolaram o*

limite dessas cobranças, eu não parei um minuto do dia, por eles acharem que nós estamos em casa sem fazer nada e aí a cobrança é muito excessiva". Essa temática da cobrança excessiva foi uma vivência dramática vivida por Catarina, Jéssica, Olívia e Marta.

Já Amanda relata a cobrança dos pais também por intermédio dos pais: "*chegou um ponto de eu chamar minha coordenada e dizer que eu não queria mais, que eu não conseguia mais lidar com a situação. Ela disse: 'você tenha calma, que isso tudo vai passar'. 'Eu não tô, eu não tô conseguindo, eu não tô me achando capaz, porque eu tô me esforçando, tô fazendo o máximo e os pais dos alunos ele fica cobrando, eles ficam dizendo que as crianças não tão aprendendo"*".

Assim como a cobrança, a alta carga de trabalho com horas de trabalho não remuneradas, foi outro tema recorrentes no cenário anterior e posterior da pandemia. Como no relato de Sandra: "*eu trabalhava os dois horários, eu praticamente passava 12 horas dentro da escola, então assim era muito mais complicado a minha semana*". Essa situação se agrava quando a professora não tem uma turma fixa, como Catarina "*Eu trabalho em três escolas da rede privada né, e trabalho também no cursinho, a minha carga horária é muito pesada. Eu trabalho em Mossoró também, trabalho em João Pessoa, então é bem pesada, eu tenho junto com as outras escolas, eu tenho em torno de 47 horas semanais*". "*É bem difícil porque como que são muitas unidades, a gente se desloca muito. Então eu saio muito cedo de casa, porque eu moro um pouco distante e almoço fora, tomo banho fora, e só volto no final da noite, fico zanzando de uma unidade para outra, então às vezes eu tenho 20 minutos pra pegar um uber pra tá em outra escola, né. É bem corrido mesmo assim, é surreal*".

Na pandemia, com a questão do ensino remoto e a invasão do âmbito privado, que já falamos anteriormente, essa carga de trabalho aumentou ainda mais. Como relatado por Yara: "*agora no contexto da pandemia num dá nem pra mensurar, porque a gente trabalhava o dia todo direto né*". Marta, uma das mais sensibilizadas, complementa: "*trabalho triplicou, eu eu*

não sei o que é isso, trabalho triplicou". E Catarina explica a causa disso: "*porque agora eu tenho uma plataforma online que eu tenho que postar aula, postar material, então é o dobro de material, o dobro de coisa*". Além dessas três, Nívia, Ana e Jéssica também passaram por essas situações dramáticas.

Esse agravamento das dificuldades de trabalho das professoras, como as maiores cobranças, o aumento da carga de trabalho e das doenças laborais, acontece também por razões históricas e sociais como a questão já mencionada da feminização do magistério. Esta impôs a essas mulheres condições precárias de trabalho, como por exemplo, os baixos salários e o trabalho extra levado para casa pelas docentes. Além desses aspectos, as mulheres ainda têm que exercer o trabalho não remunerado presente nas atividades domésticas. Ou seja, mais uma vez os homens foram isentos de realizar essas atividades, e foi imposto às mulheres mais essa obrigação em suas vidas.

Novamente o capitalismo se sobrepõe a esses fatores, pois o trabalho doméstico não produz mais valia dentro desse sistema. Desse modo, ele é desvalorizado socialmente e economicamente, e mais uma vez é designado para as mulheres por causa da divisão sexual do trabalho instaurada na sociedade. Logo, cabe a elas o trabalho não remunerado de cuidar dos filhos, cuidar dos idosos e enfermos, cuidar das atividades da casa e ainda exercer o seu trabalho no âmbito externo (a maioria inclusive, dentro da saúde e educação) para provimento financeiro (Davis, 2016; Hirata & Kergoat, 2007; Méndez, 2011).

Para as docentes desse estudo, a pandemia complicou ainda mais essa situação de superexploração das mulheres. Isso aconteceu, primeiramente porque essas mulheres tiveram que dedicar mais horas de trabalho para se adequar as necessidades do ensino remoto, aprendendo novas tecnologias, modificando planos de aula, realizando produção de material, bem como ajudando as outras colegas a enfrentar essa situação. Além disso, as escolas que não pararam, seguiram com a modalidade de ensino remoto, e com isso, as professoras que são mães

tiveram que acrescentar esse trabalho de cuidado dos filhos ao mesmo tempo em que realizavam home office. Todas essas questões corroboraram em um agravamento também da situação de precarização e intensificação do trabalho que elas já viviam anteriormente. Ou seja, toda uma remodelação foi necessária, não só de práticas, mas também de amadurecimento e desenvolvimento intelectual. Este foi estruturado justamente pelas refratação das vivências dramáticas que elas passaram e das formas de enfrentamento distintas que elas encontraram para lidar com esses dilemas, como vimos anteriormente.

Por fim, o último aspecto nesse núcleo foi a questão da demissão. O medo da demissão é algo que já acompanha as profissionais do sistema privado de ensino. Todavia, com a chegada da pandemia e as incertezas sobre o funcionamento da escola, do recebimento/redução salarial e da permanência dos alunos no ensino, esse temor se ampliou. Vemos isso no relato de Marta: "*Eu tô no colégio há 21 anos, depois de muitos anos eu estou com medo, de verdade. Um medo da demissão*". A questão da adaptação às plataformas virtuais também foi perpassada nesse cenário por Sandra: "*teve professores que pediram demissão, que não souberam utilizar, e outros foram demitidos porque passou o tempo e a pessoa não conseguiu, então infelizmente a escola teve que demitir, né*".

Quando tomamos como base esse receio das professoras de escola privada com a demissão, isso nos remete de forma direta a um dos processos de precarização. Neste, há uma perda da identidade individual e coletiva devido às constantes ameaças de perda de emprego do trabalhador, e em última instância, na condição de desempregado. A precarização é uma estratégia tanto econômica quanto política do capital. Logo, ela busca diminuir os custos com a força de trabalho, contribuindo para a mais-valia, bem como visa separar os trabalhadores por meio de estratégias, como a terceirização. Nessa última, há o aumento do medo de desemprego e com isso há uma menor possibilidade dos trabalhadores de contestar esse sistema (Druck, 2011).

Além disso, o neoliberalismo também contribui para esse processo de desemprego e crise. Para essa corrente, a taxa natural de desemprego é tida como um componente estratégico ao funcionamento do sistema. Isso acontece porque essa alta taxa de desemprego faz com que a oferta de trabalhadores seja maior, e consequentemente os salários podem ser mais baixos, o lucro do burguês maior, e a acumulação do capital também (Andrioli, 2002; Behring, 2009; Pires & Reis, 1999).

Nesse caso, a profissão de docente, que já teve seus momentos de valorização e reconhecimento vem cada vez mais se degradando e perdendo o referenciamento dos coletivos e gêneros profissionais. As professoras que entrevistamos passam por esses processos, pois para elas, a ameaça de demissão é algo constante em suas atividades. O trabalho nas instituições privadas, que possuem um rígido controle de qualidade, a falta de comprometimento da maioria dessas escolas com as trabalhadoras, bem como a ampla oferta de profissionais no mercado, faz com que esse receio seja constante. Para aquelas que já possuem anos de casa, a insegurança é menor, pois há uma relação de apego, quase familiar com a escola. Mas no cenário de crise causado pela pandemia do COVID-19 toda essa confiança foi abalada e o receio voltou a fazer parte do cotidiano de trabalho (Abonizio, 2012; Falcão, 2017; Souza, 2017).

Nesse caso, esse constante temor das professoras reflete tanto em suas ações no trabalho, pois elas sempre estão buscando dar o melhor de si, como também vivem com angústia e com medo. Isso impacta em suas relações com os colegas de trabalhos, com suas famílias, na saúde mental delas, e também em suas escolhas, formas de enfrentar os problemas e nos seus desenvolvimentos. Desse modo, há toda uma implicação enquanto formação de sujeito.

Contudo a demissão não foi só vista como algo negativo, mas também como uma forma de escapar dessa situação difícil. Luana, Clébia e Olívia pensaram nessa possibilidade e a executaram, com exceção de Olívia: "*Inúmeras vezes eu pensei em pedir demissão para ter um ou dois dias livre, pensei muito, cheguei perto, mas eu segurei, fiquei pensando 'vou segurar',*

e uma coisa que me fazia segurar a barra é porque prova de títulos de concurso conta o período que você tá dando aula". Luana optou por pedir demissão[3] e seguir seu caminho sozinha: "*então se eu tava num canto que não tava sendo valorizada, e que também não ia ganhar a mais né, eu sabia até que ponto eu podia ir ali naquela empresa, então realmente eu optei de sair porque eu sabia que podia crescer*". E Clébia também seguiu a mesma proposta em relação a uma melhora de ambiente, e uma situação complicada de trabalho. "*Eles me deram outras 4 turmas de Ensino Fundamental 2. Pesadíssimos! Super pesado, e eu pedi para não ficar com essas turmas porque eu não tinha condições de dar conta nesse momento da minha vida. (...) Eles me deram, e eu decidi sair então, não continuei com eles, porque eu não ia conseguir administrar, eu ia fazer um trabalho mal feito e eu odeio fazer trabalho mal feito. Então eu preferi ficar sem trabalhar, sem emprego, do que fazer trabalho mal feito, então foi aí que acabou*". Todavia, é importante destacar que nesse caso nenhuma das duas saíram por dificuldade com o ensino remoto, e sim por outras questões. A demissão, nesse panorama, se tornou uma forma de enfrentamento das adversidades encontradas no ambiente de trabalho, seja pela desvalorização ou a alta carga de trabalho.

Logo, com esse núcleo apresentado, nós conseguimos entender de uma forma ampla e detalhada como a pandemia influenciou o contexto de vida pessoal e vida laboral dessas mulheres. Os impactos negativos, mas também positivos que fizeram com que elas refletissem e ressignificassem a vida. Assim, os modos como elas enfrentaram as adversidades é algo que cabe um aprofundamento maior. Esse é o tema do próximo núcleo.

[3] Luana pediu demissão no início de 2020, antes da pandemia iniciar.

5.5 Os enfrentamentos diante dos desafios - "Todo mundo se adaptou, muita se gente ajudou".

Em termos de enfrentamento das dificuldades de trabalho, umas das mais comuns que acontecem é a questão da professora ter que dar seu jeito e resolver o problema. Elas precisam lidar do jeito que podem e sabem, mas o problema tem que ser resolvido de forma rápida e eficaz, ainda mais quando é uma coisa imposta pela organização. Como Jéssica comenta: "*É aquela questão, eu sempre tenho que resolver. E quando você trabalha em escola privada, (...) você simplesmente tem que dar o seu jeito. Sempre foi assim. Então na pandemia eu só tive que dar o meu jeito também. O trabalho dobrou? Dobrou! Mas eu to tendo que dar o meu jeito. E é uma realidade que eu encaro desde que eu comecei no ensino privado*". Catarina relata algo semelhante: "*Na verdade, assim, a minha história de escola é aquela coisa assim, eu lido com a situação. Eu fico nervosa, mas eu tenho que ir. Eu sempre coloco na minha cabeça: "tem que ser feito". Fui e fiz, entendeu?*".

Além disso, o diálogo e a comunicação com as partes envolvidas no problema também é uma forma eficaz, mas que não é muito utilizada por elas. Na situação de atraso salarial enfrentada por Jéssica, a comunicação foi a estratégia encontrada para tentar solucionar o problema. "*Hoje mesmo eu entrei em contato com essas pessoas, tentei conversar, mas é aquela situação, nós estamos em época de pandemia, os pais não pagam eu dependo deles pra pagar vocês, eu paguei professor tal dia tal, então tinha te pago antes, ai esse mês eu tenho que esperar agora pra pagar fulano de tal primeiro, você depois. E tem que ir na base da conversa, e além de ter que ir na base da conversa, é, digamos que ver proprietário de escola, vê coordenador de escola chateado porque você foi lá perguntar do seu salário que está 15 dias em atraso [...] só se eu ameaçasse sair da escola disser oh: 'ou paga em dia ou eu saio da escola', coisa que eu sei que há profissionais que fazem nesse mesmo estabelecimento*".

Contudo, se a situação não for resolvida, há também a aceitação da condição atual, como na fala de Luana sobre a diminuição salarial com a chegada da pandemia. "*Eu aceitei que meu salário não ia ser o mesmo e continuei assim, tranquila, porque eu fiquei pensando em relação a todo mundo, (...) tá bom aqui, porque podia tá pior né*".

Mudando de estratégia, uma das mais relatadas pelas professoras foi a força e o apoio do coletivo de trabalho. Quase todas elas relataram que o apoio dos colegas de trabalho foi fundamental para enfrentar esse processo de pandemia. Sandra relata isso "*na minha unidade o pessoal é muito mais unido, (...) na escola privada parece que há mais uma união assim, a gente vive tanta coisa difícil, tantas situações de desafios que a gente se uniu*". No caso de Amanda, que foi a que sentiu maior dificuldade em se adaptar as plataformas digitais, a ajuda das colegas de trabalho foi crucial, como ela explica: "*os meus colegas de trabalho foram peças fundamentais para eu tá me sentindo hoje bem. Aquela união sabe, aquela de eu tá com dificuldade em uma coisa e recorrer a um colega, e ele não dizer não, ele ia ali comigo, chorar junto comigo, e dizer 'não é difícil você vai conseguir', tá ali junto comigo sabe. (...) Nenhum deixa o outro sozinho no momento difícil, estamos sempre segurando a mão do outro em qualquer situação*".

Todavia, por outro lado, Catarina destaca que esse coletivo não é muito unido enquanto classe de trabalho. Ela desabafa: "*a classe do professor, é uma classe muito desunida também. Então, por exemplo, quando eu não aceito um trabalho, vai ter alguém que aceita por um menor valor. (...) e pela classe do professor nunca se (...) indisporem, não falarem, é uma classe que realmente assim, principalmente da escola privada, não protesta, não fala (...) então o trabalho do professor, foi desvalorizado por ele mesmo, começa daí*".

Outro enfrentamento que foi e é primordial para as professoras tanto no âmbito da pandemia como fora dele, foi o autocuidado. Ao contrário do que pensávamos, uma boa parte das docentes faz terapia. Como Ana, Marta, Jéssica, Catarina, Nívia, e Olívia, que parou a

terapia na pandemia, mas não achou que isso foi o mais correto: "*eu parei de fazer terapia, é uma coisa que eu me arrependo. (...) Uma hora, não ia me custar muita coisa na rotina, (...) e eu acho que era uma coisa que poderia ter me ajudado e esclarecido alguns momentos sabe?*". Nívia também relata a sua experiencia e necessidade de retomar a terapia durante a pandemia: "*eu pude voltar para terapia, para conseguir dar essa respirada e me encontrar enquanto pessoa. Eu noto que as vezes a gente esquece que é pessoa né, e só se coloca na condição de profissional, quando na verdade não é isso*".

Essa terapia é importante para a racionalização e reflexão do problema, bem como para encontrar soluções para as questões e refletir sobre diversos âmbitos da vida. Mas não só a terapia é importante, como também o lazer com a família e amigos, as viagens, os jogos, a religiosidade, a parte espiritual, a atividade física e o cuidado com a saúde. Marta fala sobre isso: "*Então assim, hoje eu tenho uma qualidade de vida, hoje eu posso fazer minha atividade física, hoje eu faço minha terapia, hoje eu me dedico a minha religiosidade, a minha espiritualidade, mas porque realmente eu pude economicamente abrir mão de parte dessa carga horária*".

Por fim, a importância da experiência profissional também apareceu como uma forma de resolutividade diante dos desafios. Primeiro é importante a questão do profissionalismo, a confiança no trabalho que faz. Sandra fala sobre: "*Então diante das situações eu não mudei, sempre foi uma pessoa muito, que cobro muito, cobro muito, mas também brinco muito, conversa muito, também digo muitas coisas, cobro em relação a 'n' coisas, mas eu ....eu não sou passiva, de jeito nenhum, cobro mesmo, e continuei assim, então elas entenderam que era assim e foi bem. (...) eles vão vendo que realmente é aquilo e sabe do seu profissionalismo né, a direção que você toma, em todas a situações*".

Posteriormente a experiência de sala de aula e na vida também contam para esses enfrentamentos. Yara fala sobre a experiência em sala: "*Experiência, se não tiver um pouco de*

experiência para saber que vai chegar um determinado ponto que a gente precisa tá bem, tá inteiro para lidar com aquilo. (...) a gente sabe que os meses mais críticos para a gente é outubro, novembro, dezembro, então assim, a gente tinha que se poupar o máximo, emocionalmente falando, fisicamente também, para que a gente conseguisse terminar o ano com o mesmo gás do ano inteiro né". E Clébia relata a experiência de vida: "*A Itália*[4] *me ajudou muito a reconhecer situações que não valem a pena, eu trabalhei em situações muito ruins lá, mas também muito boas. (...) Então eu comecei a me conhecer e a conhecer os sinais, os gatilhos de quando eu não vou ficar bem, e vou ficar insatisfeita com algo está acontecendo*".

Para elas essa experiência e profissionalismo também conta como uma estratégia importante que é a organização. Marta aborda que: "*Eu acho que quando você tem uma organização ajuda, eu não deixei acumular, (...) mesmo eu trabalhando mais, mas quando eu acabava a minha aula eu já corria para fazer todos os registros que eram necessários. Então eu não acumulei. E eu vi que isso também facilitou a minha vida*". E Ana corrobora: "*Eu acho que eu consigo lidar melhor com essa ansiedade do trabalho quando eu me planejo e ai eu sempre tento fazer isso. Então eu sei muito bem todo o meu dia, o que vai acontecer, o que eu preciso fazer e tudo mais. Então isso me ajuda bastante*".

Mas essa organização também foi importante para as atividades domésticas e o cuidado com os filhos. Como Bruna relata: "*Então como eu tinha professora assistente, eu dizia Aline fica no chat que eu vou fazer aqui outra coisa, e a gente sempre dividia, enquanto eu tava fazendo alguma coisa da turma, ela ficava no chat acompanhando-os. (...) E aí o que é que eu fazia, quando eu tinha que fazer alguma coisa da minha casa, eu fazia o seguinte, deixava aqui meu computador e ia para cozinha, deixava desligado aqui o microfone e ia lá e ficava ouvindo caso precisasse de mim. Então me desdobrava assim, ficava um minuto em casa e corria e fazia*

[4] A professora Clébia morou na Itália por 10 anos. No ano de 2020 ela tinha acabado de voltar ao Brasil e estava buscando inserção no mercado de trabalho da cidade.

um arroz, depois voltava, da minha aula, depois deixava alguma coisa do fogo, e assim ia correndo do computador para cozinha, da cozinha para computador".

O que nos chama a atenção é que na maioria das estratégias de enfrentamento as professoras encontram maneiras de se adaptar as mudanças impostas pelo mercado capitalista que já falamos anteriormente. Ou seja, ao invés delas encontrarem estratégias de mudanças à realidade estabelecida e imposta, elas procuram se moldar ao formato existente.

Vemos isso de forma mais explícita nos relatos sobre a importância do coletivo de trabalho. Este, por um lado, se consolida como uma importante forma de enfrentamento para as mulheres, mas, por outro lado continua fragilizado e destituído de poder. Isso é ilustrado na fala da professora Catarina, aonde ela relata que a classe dos professores é desunida e não se impõe perante a sociedade. Logo, o que acontece é que esse coletivo tão usado pelas professoras é importante para a saúde mental delas e para suporte nas difíceis condições de trabalho, todavia, esse coletivo não ajuda a transformar os problemas, mas sim, auxilia as professoras a se adaptarem as demandas do mercado.

Esse fato demonstra mais uma vez a precarização do trabalho de professora de escola privada, ocasionado pelo panorama capitalista e neoliberal que se estabeleceu nas últimas décadas. Nesse caso, vemos que tanto há essa fragmentação e perda da identidade coletiva, quanto a fragilização da organização dos trabalhadores. Este último repercute em uma dificuldade de estabelecer formas de luta e representação dos trabalhadores, como os sindicatos. Nesse caso a resistência pode ainda existir, mas ela se estabelece de maneira dispersa e adaptada (Druck, 2011; Oliveira, 2004).

A fragilização acontece também por causa da constante ameaça de perda do emprego, como relatado anteriormente pelas professoras de instituição privada. Com isso, o isolamento e a perda de vínculos da identidade coletiva são resultantes dessa desvalorização e exclusão do trabalhador, que acaba afetando a solidariedade de classe e aumentando a concorrência entre os

próprios professores. Questão pontuada também na fala de Catarina acerca da disponibilidade de professoras no mercado de trabalho (Druck, 2011).

Assim, o que poderia ser algo positivo, e é por um certo lado, acaba sendo limitador da força de trabalho das professoras como uma classe. E mais uma vez esse processo social acaba por influenciar as Situações Sociais de Desenvolvimento dessas docentes que repetem esse comportamento e não se questionam ou repensam sobre essa imposição do sistema. Dessa forma, o desenvolvimento de suas personalidades é condizente com essa influência do meio social que perpetua ao longo das gerações essa situação de submissão do trabalhador.

Portanto, ao final desse núcleo entendemos que as professoras possuem formas de enfrentar as dificuldades completamente diferentes umas das outras, mas há elementos em comum que permeiam a profissão. Percebemos também que a pandemia atuou como um catalizador das situações dramáticas já existentes na atuação docente. Logo, na próxima seção, faremos uma discussão geral acerca dos achados desse estudo.

5.6 Discussão geral: O que a pandemia implicou na vida das professoras?

Em um primeiro momento (Núcleo 1) nós entendemos o processo de significação produzido pelas mulheres sobre o trabalho como professora, o modo como se estabelece a relação com as famílias, e os fatores históricos presentes nessa relação. Estes se estabelecem sob influência dos processos de terceirização e relação de prestação de serviço instalados pelo neoliberalismo. Posteriormente discutimos a importância da profissão para formação da identidade das professoras, a importância da vivência e do contexto sociocultural para essa construção. Além disso, identificamos que por vezes a professora atua como psicóloga, realizando uma função que não é sua, e estabelecendo uma situação de precarização das relações laborais. Entendemos também a função do professor como algo que precisa de muita

responsabilidade, pois há um cuidado com filho de outras pessoas. Esse fato provém do processo histórico de formação da profissão docente, que é guiada pelo cuidado e pela divisão sexual do trabalho. Por fim, ainda dentro desse núcleo, analisamos a importância da profissão para a sociedade, na qual o professor muda a vida das pessoas e trabalha com a formação do sujeito.

No segundo momento (Núcleo 2), nós vemos as dificuldades do dia a dia das professoras, o trabalho delas no panorama capitalista, com atrasos de salários, a ampla jornada de trabalho para conseguir a compensação financeira, bem como os processos de desrespeito e desvalorização da profissão tanto pela sociedade, quanto por alunos, pais e escola. Estas características são um reflexo do processo de precarização do trabalho enraizado na profissão por causa da feminização do magistério. Ou seja, a profissão de docente, desde o seu surgimento possuiu um viés de gênero que a rebaixou como profissão. Ademais, observamos a centralidade do trabalho na vida das professoras, refletindo o processo da sociedade que vivemos e da importância do trabalho na vida do sujeito.

Outra temática abordada foi a questão da mutabilidade da profissão. Que ilustra o processo de flexibilização do trabalho, no qual a adaptação as novas demandas de mercado são fundamentais. Essa capacidade de inovação e mutabilidade é inclusive uma das fortes estratégias que as professoras utilizam para enfrentar as vivências dramáticas que passam no seu dia a dia. Ao final, ainda discutimos sobre os malefícios da escola privada, como a falta de liberdade e de estabilidade. Reflexos da formação das escolas no capitalismo neoliberal, o qual estabelece as escolas privadas como instituições produtivas, geradoras de capital para os burgueses por meio da acumulação financeira.

É então no Núcleo 3, que nós refletimos de forma direta acerca das implicações da chegada da pandemia do COVID-19. Esta trouxe mudanças na vida das professoras como o uso da tecnologia e a imposição das escolas com o ensino remoto. Dessa forma, mais uma vez

interpretamos que a necessidade do mercado, instaurada pelo sistema capitalista neoliberal, torna a escola privada uma empresa que é gerida em busca do lucro. Esse processo de mudança gera consequências, como a submissão das professoras às aulas presenciais, e os sentimentos de medo e a culpa. Esses resultados também são frutos do processo de alienação ao qual o trabalhador passa nesse contexto que citamos. Ou seja, o trabalhador se aliena ao sistema e se submete as vontades dele, sentindo dor, sofrimento e desumanização.

Dentro do Núcleo 4 nós nos aprofundamos nas implicações da pandemia. Abordando a invasão da vida privada, o trabalho levado para casa, a vida pessoal em segundo plano e os sintomas físicos e psicológicos causados por essa conjuntura. Ou seja, esse núcleo ilustra os agravamentos gerados pela pandemia como reflexo das imposições do mercado, com estabelecimento do home office. Ele instaura o pensamento de que o cliente não pode ficar sem o serviço, pois se evadirá e irá buscar a concorrência. Desse modo, há a urgente necessidade de adequação e inovação para suprir essa necessidade das escolas privadas, o que culmina em um formato muito precarizado de trabalho para as professoras.

Além disso, tanto as cobranças, quanto a carga de trabalho, são aumentadas nesse contexto. Carga essa, que é de trabalho não remunerado, e que mais uma vez se estabelece na divisão de gênero dentro do âmbito laboral em que as mulheres têm a obrigação de conciliar o trabalho doméstico, com o cuidado dos filhos e sua carreira. Por último, a demissão se estabelece como um temor pelas professoras, mas ao mesmo tempo como uma estratégia de enfrentamento para dar fim as situações precárias nas quais elas se encontram.

No último Núcleo, o 5º, refletimos sobre os enfrentamentos utilizados pelas professoras para as vivências dramáticas que passaram nesse período de pandemia. A primeira estratégia discutida é a que consolida um pensamento nas docentes de que independente do que for a demanda, elas têm que dar seu jeito de resolver os problemas, tem que ir lá e fazer. Esse processo também pode acontecer por meio do diálogo e da aceitação da situação. Outro

enfrentamento muito recorrente e importante que identificamos foi o coletivo de trabalho. Esse coletivo é fundamental para a saúde mental das professoras, pois elas são o apoio e a ajuda nas dificuldades agravadas pela pandemia. Todavia, o que percebemos é que esse coletivo não atua enquanto força de trabalho que luta pelos direitos da classe, ao contrário, ele faz com que as professoras se adequem as imposições do sistema.

A terceira estratégia abordada nesse núcleo é o autocuidado com o uso da terapia, do cuidado espiritual, físico e emocional. Por fim, a experiência de trabalho, a organização e o profissionalismo são a última forma de enfrentar as dificuldades. Mas em relação a essas últimas, mais uma vez identificamos que o sujeito se encontra submetido as exigências do capital, e tem sempre que se adequar, se flexibilizar. O que percebemos é que mais uma vez não há uma força para a mudança, e sim para a adaptação.

Logo, no momento em que saímos dessa segregação em núcleos e observamos o panorama geral apresentado anteriormente, temos algumas considerações a tecer. No que se refere aos processos de dificuldade no ambiente de trabalho, a literatura já prevê que as professoras de escolas privadas passam por muitos processos de precarização no ambiente de trabalho, como a cobrança excessiva, dificuldade na relação com os pares e com os superiores, dificuldades na relação com os pais e alunos, alta carga de trabalho, os baixos salários e o atraso deles, entre outros. Desse modo, todos esses processos já geram situações dramáticas no contexto de trabalho delas (Andrade & Falcão, 2018; Borges, 2006; Lara e Maroneze, 2012; Soares & Martins, 2017).

Todavia, no momento em que a pandemia de COVID-19 se instala no Estado, identificamos que um novo formato de organização de trabalho se estabelece e com ele mudanças significativas ocorrem na rotina das professoras. Como o ensino remoto, o home office, o contato maior via redes sociais com a escola, alunos e pais, inseguranças em relação

ao salário, incertezas sobre demissões, entre outros processos, que nós consideramos, baseado no relato das professoras, como vivências dramáticas.

Desse modo, a inserção desses elementos elencados anteriormente nos comprovou que na verdade, boa parte dessas situações já existiam, ou já se instalavam de uma maneira muito similar, só que com uma dimensão menor. Queremos dizer com isso, que as conjunturas estabelecidas pelo capitalismo, já implicavam o processo laboral das professoras, só que no cenário de crise e de mudança repentina ocasionado pela pandemia de COVID-19, esses elementos fizeram com que as situações precárias que já existiam se agravassem e tomasse maiores proporções nas vidas dessas professoras. Dessa maneira, as cobranças, o trabalho extra levado para casa, a alta carga de trabalho, bem como as inseguranças quanto à demissão e salário são ocasionadas pelo processo do capitalismo neoliberal e são catalisadas pela pandemia.

Quando falamos em situações dramáticas, ou seja, os dramas, estamos nos referindo as colisões e conflitos que geram uma luta interna no sujeito, fazendo com que ele desenvolva sua personalidade. Logo, esse processo repleto de importantes decisões vitais cujas consequências não se apagam da memória facilmente, muda a formação das professoras como sujeitos. Para acontecer esse processo, é preciso que as situações sociais (aumento da cobrança, carga de trabalho, invasão da vida privada, etc.) sejam refratadas pelo prisma da vivência dramática, gerando uma reorganização das funções mentais superiores das professoras resultando em Situações Sociais de Desenvolvimento (SSD). Nesse processo há o desenvolvimento da personalidade das professoras de uma forma qualitativa e complexa. Ou seja, as mudanças na personalidade das professoras, com base em suas experiências de vida, são influenciadas pelo contexto histórico cultural a qual elas pertencem, em um processo dialético (Chen, 2015; Delari Jr, n.d; Veresov & Fleer, 2016; Veresov, 2016; Veresov, 2019; Vygotsky,1931/2000; Yaroshevsky, 1993).

Um exemplo de determinante histórico cultural que perpassa esse contexto e as vivências dessas professoras, é o processo de alienação, que acontece com o sujeito desde suas primeiras socializações. Logo, para muitas professoras esse processo de precarização do trabalho não é algo nem palpável ou observado por elas, ele é tido como algo normal que está presente em todas as profissões. E desse modo, não há um questionamento sobre esses processos ou uma organização para transformá-lo e enfrentá-lo, como o caso de Sandra. Esta modificou toda a sua vida em função das novas demandas da escola no período da pandemia, sem se questionar sobre essa situação que passava e até mesmo se anulando para que as demandas que lhe foram impostas fossem feitas por completo e prontamente.

Diferente de Sandra, outras professoras já iniciam um processo de rompimento dessas relações de poder. Como Jéssica, que percebe que as relações de trabalho dela são mediadas pelo sistema capitalista, e que por causa dele há o estabelecimento de condições estratificadas de opressão, como a questão do atraso salarial e do descaso com o professor. Nesse caso, ela busca romper da forma que pode, com ações pontuais, como o enfrentamento do gestor da escola para cobrar os seus direitos. Todavia, isso ainda é algo muito isolado, e que ela faz sozinha. De outro modo, se o coletivo de professoras dessa escola fosse mobilizado, haveria uma maior possibilidade de os resultados serem diferentes, sendo mais eficientes e transformadores não só para Jéssica, mas para todo esse contexto em que ela está presente.

Contudo, o processo de alienação não é o único que está imbricado em toda a sociedade, há também as imposições do neoliberalismo, que há muitas décadas constitui as conjunturas de precarização, terceirização, flexibilização, e imposições mercadológicas às escolas. Também há a divisão sexual do trabalho que oprime diversos comportamentos das mulheres, bem como impõe uma discriminação sobre elas desde o seu nascimento, entre diversos outros. Todos esses componentes culturais fazem com que cada escolha que essas professoras executem hoje, seja

um reflexo desses determinantes sociais que perpassam suas vidas e formações enquanto sujeitos humanos.

Todo esse processo de vivência resulta então em uma história de vida diferente para cada professora, com formação de personalidade e desenvolvimento construídos ao longo de suas trajetórias. Essa construção também acontece no presente, como observamos no relato das professoras nas entrevistas. Logo, as vivências do trabalho durante a pandemia são consolidadas na memória do sujeito no processo qualitativo de reorganização das funções mentais superiores (Veresov, 2016; Veresov, 2019).

Nesse caso, identificamos que o mesmo ambiente social afeta diferentemente os indivíduos, criando trajetórias de desenvolvimento únicas. Diante disso, nós percebemos que as vivências de cada professora em relação as dificuldades de trabalho são uma experiência única e irrepetível passada por cada uma delas. E que outros indivíduos podem passar por situações semelhantes, que podem ou não gerar respostas parecidas, mas ainda assim serão processos individuais, singulares e diferentes (Pasqualini & Martins, 2015; Veresov, 2016).

6. Considerações finais

A presente dissertação foi realizada com 12 professoras, com o objetivo de analisar as vivências do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19. Para atingir o objetivo geral, utilizamos a entrevista semiestruturada, que contemplou quatro eixos de interesse: dados socioeconômicos, história de vida no trabalho, contexto do trabalho e dramas no trabalho.

Como parte dos resultados, percebemos que as professoras passaram por diversas vivências dramáticas durante a pandemia do COVID-19, como ilustrado nos cinco núcleos de significação apresentados. É possível implicar que o trabalho da professora de escola privada, assim como outras profissões, é produto do sistema capitalista neoliberal. Desde os primórdios de sua formação, a profissão docente sofreu influência do modo de produção vigente e então segregou as mulheres como cuidadoras e responsáveis pela educação. Com isso, a profissão se tornou desvalorizada pela sociedade, o que implicou em diversas situações de precarização sofridas pelas docentes no contexto de trabalho, independente da época. Essas dificuldades, fazem parte, inclusive, de seu dia a dia de trabalho, independente de estarem ou não na pandemia.

Todavia, com a chegada da pandemia um novo panorama foi inserido e muitas mudanças tiveram que ser desenvolvidas por essas professoras. Essas mudanças, aumentaram ainda mais as dificuldades que elas passavam, bem como as difíceis condições de trabalho que já eram estruturadas. Logo, aconteceu o agravamento das diversas precarizações vividas por elas nesse cenário crítico. Essas situações foram refratadas em um processo de vivência dramática que gerou formas de enfrentamento distintas para cada professora, como o autocuidado, a organização, o uso do coletivo de trabalho, a imposição de limites entre o trabalho e o âmbito privado, a capacidade de inovar e mudar de acordo com a demanda, a ajuda

da família e amigos, dentre outras. Essas diferentes estratégias de enfrentamento são um resultado dos determinantes histórico culturais que constituem os contextos nos quais elas estão inseridas, estes fazem com que elas possuam vivências singulares.

Desse modo, todos esses processos de vivência passado pelas mulheres em seus meios sociais, influenciaram na formação das funções mentais superiores, ou seja, no desenvolvimento psicológico delas. Assim, a personalidade de cada uma dessas docentes foi fruto do processo de vivência dessas situações dramáticas, estabelecidas pela pandemia, em um contexto capitalista neoliberal.

Nessa perspectiva, concluímos que a pandemia foi um catalisador para as situações dramáticas já existentes na atuação docente, como o intenso processo de precarização característico desse grupo de trabalhadores no Brasil. Ou seja, os contextos de precariedade já se faziam presentes no trabalho das professoras, como a alta demanda de atividade extra sala de aula, o equilíbrio entre a vida privada e a vida laboral, bem como as pressões enfrentadas pelos pais, alunos, coordenadores e diretores. Todavia, com a instauração da pandemia do COVID-19, esses elementos se tornaram ainda mais intensificados e frequentes no cotidiano das docentes, ocasionando ainda mais doenças e dificuldades laborais.

Como contribuições à área da Psicologia Histórico Cultural, nós acreditamos que, além do estudo das vivências em crianças, o estudo em adultos também é possível e relevante para compreender a formação do desenvolvimento e personalidade humana. Ademais, a compreensão de que o meio externo social influencia em todo o processo de formação humana, principalmente em situações mais críticas como a pandemia de COVID-19, também são reafirmadas com essa pesquisa.

As contribuições também se ampliam para classe das professoras de instituições privadas, que por vezes não são caracterizadas como trabalhadoras de um sistema precarizado de ensino. Percebemos com essa pesquisa, que as condições de trabalho vividas por elas são tão

complicadas quanto as docentes de escola pública, embora de natureza distinta. E que essas dificuldades laborais vivenciadas por elas impactam diretamente em suas formações enquanto pessoas e sujeitos sociais.

Além disso, esta dissertação teve algumas limitações, como o fato de só termos coletado com mulher cis, além de termos encontrado poucas professoras negras. Em relação a esse último aspecto, encontramos uma dificuldade em localizar professoras negras para participar da pesquisa. Nesse caso, não sabemos se foi algo que ficou limitado pela forma de coleta "bola de neve" ou se foi porque de fato o número de mulheres pretas como professoras de escola privada na cidade de Natal-RN é realmente reduzido.

Em complemento a isso, a pesquisa com professores homens também não foi realizada, dessa forma, não possuímos um comparativo entre o trabalho de docentes homens e mulheres durante a pandemia. Mas cabe destacar que foi uma escolha nossa, pois optamos por fazer esse recorte de gênero em decorrência das justificativas já apresentadas no estudo, como a questão da maioria da classe de professoras ser composta por mulheres, e também pelo destaque da divisão sexual do trabalho.

Nessa perspectiva, deixamos como sugestão para os próximos estudos a pesquisa acerca das vivências das professoras transgênero e pretas no cenário das escolas privadas, bem como o comparativo entre essas vivências com professores homens e mulheres. A questão do foco em professoras de ensino fundamental de escolas privadas também é um limitante que pode ser ampliado em outros níveis de ensino, como por exemplo, o ensino superior e médio, tanto de instituições privadas quanto públicas.

Por fim, como recomendações finais elencamos dois pontos. O primeiro se refere a gestão das escolas privadas, em ter o cuidado e a atenção à profissional professora. Ou seja, buscar estratégias de gestão de pessoas, como a qualidade de vida no trabalho, a saúde do trabalhador e melhores práticas de gerenciamento, para modificar as condições de trabalho e

diminuir os elementos adoecedores e estressantes no contexto laboral dessas mulheres. Além de ter maior controle em relação ao uso das redes sociais como forma de contato com as docentes em horários não comercial, para que isso não impacte suas vidas privadas.

A segunda recomendação fica para o coletivo de trabalho das professoras de escola privada. Acreditamos que é preciso que elas se atentem para o fato de estarem em uma condição de trabalho precário e que esse trabalho impacta em suas formações enquanto pessoas. Só com essa percepção é que elas poderão encontrar estratégias enquanto um coletivo de trabalho para que possam reverter os quadros de adoecimento, demissões, alta carga de trabalho, cobranças excessivas em horários impróprios, entre outros. Ou seja, é necessário que as professoras busquem uma formação social, filosófica, política e histórica para que possam refletir sobre sua prática e também possam propor mudanças na educação, como por exemplo, o uso de estratégias coletivas, sindicatos, realização de greves, entre outras. Essas ações podem ser efetivas sendo utilizadas pela classe das professoras para cobrar das escolas privadas e buscar transformar as suas realidades de trabalho.

7. Referências Bibliográficas:

Abonizio, G. (2012). Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de Sociologia em Debate*, 1(1), 1-28. Recuperado de: http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(2), 222-245. doi: https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006

Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75. doi: https://doi.org/10.1590/198053142818

Akkari, A., & Silva, C. P. da (2009). A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. *Revista Diálogo Educacional*, *9*(27), 379-392. doi: http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i27.3616

Alberti, V. (1990). História oral - A experiência do CPDOC. *Rio de Janeiro: FGV*. doi: https://doi.org/10.1590/S0034-71671991000100018

Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 09-23.

Andrade, L. R. M. D., & Falcão, J. T. D. R. (2018). Trabalho docente no município de Natal: Perfil e Risco Psicossocial. *Educação & Sociedade*, *39*(144), 704-720. doi: https://doi.org/10.1590/es0101-73302018180935

Andrioli, A. (2002). As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista espaço acadêmico*, *2*(14). Recuperado de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53390

Antunes, J. M. F., Neto (2020). Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? *Prospectus*, *2*(1), 28-38. Recuperado de https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32

Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, *25*(87), 335-351. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003

Aquino, J. G. (2014). *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez.

Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, *22*(74), 251-283. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014

Arendt, H. (1972). *A crise na educação: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora.

Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, *19*(44), 19-32. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003

Bedin, V., & Brabo, G. (2010). A evolução da escola pública no Brasil: do século XVIII ao século XXI. *Revista do Curso de Direito da FSG Caxias do Sul ano*, *4*(7), 183-195.

Behring, E. R. (2009). Política Social no contexto da crise capitalista. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS*, 302-338. Recuperado de https://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2017/08/3.6-Pol%C3%ADtica-social-no-contexto-da-crise-capitalista-%E2%80%93-Elaine-Rossetti-Behring.pdf

Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, *10*(20), 297-313. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000892

Bittencourt, R. P. (2018). Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. *Educação (UFSM)*, *43*(1), 41-54. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/231122138.pdf

Blunden, A. (2016). *Perezhivanie: From the dictionary of psychology*. Mind, Culture, and Activity, 23(4).

Bock, A. M. B. (2001). A Psicologia Sócio-histórica: uma Perspectiva Crítica em Psicologia. In: Bock, A. M. B., Marchina, M. G., Furtado, O. (orgs.) *Psicologia Sócio-histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, pp.15-35.

Borges, K. P. (2010). Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. *Inter-Ação,* 35(1), 81-99. Recuperado de http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13850

Bray, C. T. (2015). *Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-150444/pt-br.php

Calderón, A. I. (2009). Educação básica privada: flexibilização e precarização do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional.(Curitiba Online)*, *4*, 333-353. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Adolfo-Calderon-2/publication/228815811_Educacao_basica_privada_flexibilizacao_e_precarizacao_do_trabalho_docente/links/58d271a9aca2720cd05ffae9/Educacao-basica-privada-flexibilizacao-e-precarizacao-do-trabalho-docente.pdf

Cantarelli, A. G., Facci, M. G. & Campos, H. R. (2017). Trabalho docente e personalidade: Alienação e adoecimento. In Facci M. G. D. & Urt S. C. (Orgs.), *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. (pp. 19 – 44). Teresina: EDUFPI.

Censo Escolar (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil. Recuperado de: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar

Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, *185*(6), 851-867. doi: https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445

Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, *17*(49), 11-37. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cortesão, L. (2002). Ser professor: um ofício em risco de extinção. *São Paulo: Cortez*, 6. Recuperado de http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2161

Cunha, A. E. (2013). A História da Educação Privada Brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa. *Revista FENEP*. Recuperado de http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_HISTRIA_DA_EDUCAO_PRIVADA_BRASILEIRA_E_O_PRINCIPIO_DEMOCRTICO_DA_LIVRE_INICIATIVA.pdf

Daniels, H., & Downes, E. (2015). Identity and creativity: the transformative potential of drama. In Davis, S. (Orgs) *Dramatic Interactions in Education. Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama,* Bloomsbury: Education and Research, 97-113.

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo Editorial.

De Beauvoir, S. (2014). *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Delari Jr, A. (2013). *Personalidade, drama e brincadeira de papéis sociais.* Paraná: CED.

Delari Jr, A., & Passos, I. V. B. (2009). Alguns sentidos da palavra "perejivânie" em LS Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem).Umuarama/Ivanono (pp. 1-40), Unicamp.*

Delari Jr, A. (2011). Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, *16*(2), 181-197. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002

Dore, R. (2006). Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos Cedes*, *26*(70), 329-352. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004

Druck, G. (2011). Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. *Caderno Crh*, *24*(SPE1), 37-57. doi: https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225. doi: https://doi.org/10.1590/0104-4060.357

Duarte, N. (2012). A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In Saviani, D; Duarte, N (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* São Paulo: Autores Associados.

Dunder, K. (2020). Escolas particulares pedem ajuda financeira ao governo federal. *Notícias R7*. Recuperado de https://noticias.r7.com/educacao/escolas-particulares-pedem-ajuda-financeira-ao-governo-federal-15052020

Elhammoumi, M. (2016) O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In Barbosa, M. V., Miller, S. & Mello, S. A. (Orgs.), *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.* Marília: Oficina Universitária, 25-36.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.* Campinas: Autores Associados.

Facci, M. G. D. & Urt, S. C. (2017*). Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.* Teresina: EDUFPI.

Falcão, J. T. R. (2017). Do Engenheiro Didático ao Trabalhador em Risco Psicossocial: Vivências do Professor de Matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, *10*(2), 123-129. doi: https://doi.org/10.17921/2176-5634.2017v10n2p123-129

Falcão, J. T. R., Messias, J. S. & Andrade, L. R. M (2020). O Trabalho Precário e o Trabalho Precarizado. In M. C. Ferreira & J. T. R. Falcão (Orgs.), *Intensificação, Precarização, Esvaziamento do Trabalho e Margens de Enfrentamento* (pp. 78- 103). Natal: EDUFRN

Farré, L., Fawaz, Y., González, L., & Graves, J. (2020). How the covid-19 lockdown affected gender inequality in paid and unpaid work in spain. *IZA Discussion Paper No. 13434*, *1*-36. Recuperado de https://ssrn.com/abstract=3643198

Ferreira, P. T. (2020). Uma realidade das escolas particulares perante a pandemia da covid-19. *Revista Gestão & Tecnologia*, *1*(30), 38-40. Recuperado de http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/45/39

Fleer, M. (2016). An Everyday and Theoretical Reading of" Perezhivanie" for Informing Research in Early Childhood Education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1138756

Franco, T., & Druck, G. (2009). O trabalho contemporâneo no Brasil: terceirização e precarização. *Salvador: Seminário Fundacentro.*

Freire, P. (1987/2005). *Pedagogia do oprimido*. Ação Cultural para liberdade, *9*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1993/2009). *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.

Freire, P. (1996/2013). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 46ª edição - Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Freitas, L. C. D. (1994). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. (Tese de Doutorado, UNICAMP, São Paulo). Recuperado de ttp://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251604

Frigotto, G. (2006). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8ª edição. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2008) Trabalho. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde* (pp. 399 - 404). Rio de Janeiro: EPSJV.

Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor a paixão de ensinar Paulo Freire.* 1ª ed - São Paulo: Publisher Brasil.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.

Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In Silva, T. T. & Gentili, P. (Orgs.) *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 9-49.

Gomes, I. D., da Silva, L. B., Silva, A. M., Pascual, J. G., Colaço, V. D., & Ximenes, V. M. (2016). O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. *Psicologia em Revista*, 22(3), 814-831. doi: http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P814.

González, A. G. G., & Mello, M. A. (2014). Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. *Cadernos da Pedagogia*, *7*(14).

González Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygtosky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 1, 59–73. Recuperado de https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589

González Rey, F. (2011). The path to subjectivity: Advancing alternative understandings of Vygotsky and the cultural historical legacy. In Portes, P. P. & Salas, S. (Orgs.), *Vygotsky in 21st century society. Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. New York: Peter Lang, 32–49.

Goulart, E. Junior, & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em estudo*, 847-857. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400023

Gramsci, A. (1987). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere.* Vol. 3 - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Hirata, H. (2002). Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos pagu*, (17-18), 139-156. doi: https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100006

Hirata, H. (2009). Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais. *Cadernos de crítica feminista*, 80-107. Recuperado de https://nginx-e2.cepal.org/mujer/noticias/paginas/2/38882/PonenciaCompleta_HelenaHirata.pdf

Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, *37*(132), 595-609. doi: https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005

Hoffmann, V. E., & Farias, J. S. (2018). Saturação teórica em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de administração. *Revista de Ciências da Administração*, *20*(52), 40-53. doi: https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20n52p40

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019a). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2020/03/mulheres-diferenca-salarial-dieese/

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019b) *Mulheres dedicam mais horas aos afazeres domésticos e cuidado de pessoas, mesmo em situações ocupacionais iguais a dos homens.* Agência IBGE Notícias. Recuperado de https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2017). *Resumo Técnico - Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.* Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2016). Estudo mostra desigualdades de gênero e raça no Brasil em 20 anos. Recuperado de:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=10-

Lara, A. M. B.; Maronese, L. F. Z. (2012) A saúde do professor: reflexões sobre a reforma do estado, o mundo do trabalho e a reforma da educação a partir da década de 1990. In: Borges, L. F. P. & Deitos, R. A. (Orgs.). *Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais.* Cascavel: EDUNIOESTE.

Lênin, V. (1979). A mulher hoje. In: Marx, K.; Engels, F.; Lênin, V. (Orgs.) *Sobre a mulher.* São Paulo: Global.

Libâneo, J. C. (2001). O essencial da didática e o trabalho de professor–em busca de novos caminhos. *PUC-GO: Goiânia*, 1-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Libaneo-Jose-Carlos/publication/264841428_O_ESSENCIAL_DA_DIDATICA_E_O_TRABALHO_DE_PROFESSOR_-_EM_BUSCA_DE_NOVOS_CAMINHOS/links/55d73fe508ae9d65948d86e6/O-ESSENCIAL-DA-DIDATICA-E-O-TRABALHO-DE-PROFESSOR-EM-BUSCA-DE-NOVOS-CAMINHOS.pdf

Lima, M. O. F. F., Weber, D. K., & Martini, R. M. F. (2008). Trabalho docente: Um trabalho alienado?. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, *13*(13). doi:http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3204

Louro, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. *História das mulheres no Brasil*, *2*, 443-481.

Lugarini, V. (2018). Professoras são maioria no ensino básico, mas minoria na universidade. *Portal Vermelho.* Recuperado de http://www.vermelho.org.br/noticia/308543-1

Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22–29. doi: https://doi.org/10.1177%2F183693911303800404

Maheirie, K., & Pereira, E. R. (2006). Criação e cristalização na dialética do ensinar e aprender: os sentidos que professoras atribuem às suas práticas pedagógicas. *Journal of Human Growth and Development*, 16(1), 61-67. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100007&lng=pt&tlng=pt.

Marcílio, M. L. (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel.

Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. 8ª edição. São Paulo: Editora Atlas.

Marrach, S. A. (1996). Neoliberalismo e educação. *Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez*, 42-56. Recuperado de http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-

letramento/moduloI/pdf/3%20Neoliberalismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados.

Marx, K. (1932/2015). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Mello, F. M. (2008). Neoliberalismo e qualificação do trabalho docente. *Unicamp.*

Méndez, N. P. (2011). Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo. *Mulher e trabalho*, 5, 51-63. Recuperado de https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/mulheretrabalho/article/viewFile/2712/3035

Mendes, J. D. S. (2020) As mulheres a frente e ao centro da pandemia do novo coronavírus. *Metaxy - Revista Brasileira de Cultura e Política em Direitos Humanos*. Recuperado de http://www.nepp-dh.ufrj.br/artigo_20_05_2020_doutora_Janaina.pdf

Miranda, M. G. (2017). Crise na educação: A retórica conservadora. *Retratos da Escola*, *10*(19), 567-579. doi: https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.700

Monteiro, S. S. (2020). Inventar educação escolar no brasil em tempos da covid-19. *Revista Augustus*, 25(51), 237-254. doi: https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237

Moreira, J. G., Oliveira, M. E. N., & Borges, R. M. (2019). Relação público-privada na educação e precarização do trabalho docente no contexto do neoliberalismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, *11*(1), 126-138. doi: http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31807

Nasciutti, F. M. B. (2017). *Travessias: o grupo como fonte de desenvolvimento profissional* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP). Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330364

Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, *19*(SPE), 14-20. doi: https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *Repositório da Universidade de Lisboa*, 13-33. Recuperado de http://hdl.handle.net/10451/4758

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, *25*(89), 1127-1144. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003

ONU – Organização das Nações Unidas (2020a). *Fundo de População da ONU alerta que COVID-19 pede cuidado diferenciado para meninas e mulheres.* Recuperado de https://nacoesunidas.org/fundo-de-populacao-da-onu-alerta-que-covid-19-pede-cuidado-diferenciado-para-meninas-e-mulheres/

ONU – Organização das Nações Unidas (2020b). *Mulheres faz chamado ao setor privado por igualdade de gênero na resposta à COVID-19.* Recuperado de https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-faz-chamado-ao-setor-privado-por-igualdade-de-genero-na-resposta-a-covid-19/

Organização Mundial da Saúde (2020). Coronavirus Disease (COVID-19) pandemic. *World Heatlh Organization.* Recuperado de https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade, 27*(2), 362-371. doi: https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362

Pires, M. F. C., & Reis, J. R. T. (1999). Pires, M. F. D. C., & Reis, J. R. T. (1999). Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, *3*, 29-39. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/icse/1999.v3n4/29-39/#ModalArticles

Pontes, A. P. F. S. & Firmino, C. A. B. (2011). Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. *Anais do simpósio brasileiro ibero-americano de política e administração da educação*. São Paulo: ANPAE, v. 1. p. 1-13. Recuperado de https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0049.pdf

Portal Docente Mais (2020, julho 29). O trabalho invisível dos professores na pandemia - reflexão/desabafo. São Paulo. Recuperado de https://portaldocentemais.blogspot.com/2020/07/o-trabalho-invisivel-dos-professores-na.html?fbclid=IwAR1BIDRu0M9ZEQzAw677IWf2kOshPmG0yvF-Ym1dGPCUeywRjxC_2bDvvW0

Rego, T. C. (2013). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

Rubinstein, S. L. (1977). *Principios de psicología general.* Havana: Pueblo y Educación.

Rubtsova, O. V., & Daniels, H. (2016). The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research. *Cultural-Historical PsychologyКультурно-Историческая Психология, 12*(3), 189–207. doi:https://doi.org/10.17759/chp.2016120310

Saffioti, H. I. B. (1976). *A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e realidade*. Coleção Sociologia Brasileira, 4. Petrópolis: Vozes.

Sampaio, C. M. A., Santos, M. D. S., & Mesquida, P. (2002). Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional, 3*(7), 1-14.

Santos, G. B. (2006). As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 128-133. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100012&lng=pt&tlng=pt.

Santos, L. M., Urt, S. C. & Vital, S. C. C. (2017). Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? In Facci M. G. D. & Urt S. C. (Orgs.), *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.* (pp. 73– 100). Teresina: EDUFPI.

Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação* Vol.12, n. 343, p. 152-180. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012

Schmit, W. L. (2017). Perezhivanie and the study of role-playing games. *Culture & Psychology*, *23*(3), 391-407. doi: https://doi.org/10.1177%2F1354067X16663006

Schroeder, E. (2007). Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em educação*, 2(2), 293-318. doi: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n2p293-318

Silva, M. H. R. (1973). Mulheres negras no mercado de trabalho: empregadas domésticas. *Revista de Educação Popular*, *5*(1).

Silva, A. L. Da (2005). Ensaios em saúde coletiva: entrevista em profundidade como técnica de pesquisa qualitativa em saúde coletiva. *Saúde Coletiva*, 2(7), 71. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/842/84220794001.pdf

Silva, A. K., Coelho-Lima, F., & Barros, S. C. (2020). The Covid-19 pandemic in the world of work: Psychosocial effects for the working class. Estudos de Psicologia (Natal), 25(2), 177-187. doi: 10.22491/1678-4669.20200018

Soares, V. A. B. S & Martins, L. M. (2017). Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In Facci M. G. D. & Urt S. C. (Orgs.), *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.* (pp. 45 – 72). Teresina: EDUFPI.

Sobkin, V. S. (2015). Commentaries to Lev Vygotsky's theatrical reviews [Vygotsky LS Theatrical reviews]. *Moscow: Institute of Sociology of Education RAE*.

Souza, T. M. S. (2017). Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. In Facci M. G. D. & Urt S. C. (Orgs.), *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.* (pp. 165 – 198). Teresina: EDUFPI.

Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). doi: 10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357

Toassa, G., & de Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes

epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. doi:https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007

Tumolo, P. S., & Fontana, K. B. (2008). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, *29*(102), 159-180. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009

Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension?. 42-48. In Ostern, A. & Heila-Ylikallio, R. (Eds.). *Language as culture tensions in time and space.* (Vol. 1, pp. 13–30). Vasa: ABO Akademi. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.5199&rep=rep1&type=pdf

Veresov, N. N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129-148. Recuperado de https://psyjournals.ru/files/83513/kip_2016_n3.pdf#page=129

Veresov, N. (2019). Subjectivity and perezhivanie: Empirical and methodological challenges and opportunities. In, F. González Rey, F. Mitjáns Martínez., & D. Goulart, (Eds.), Subjectivity within cultural-historical approach (pp. 61–87). Singapore: Springer.

Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, culture, and activity*, *23*(4), 325-335. doi: https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198

Volpato, D. C., Gomes, F. B., Silva, S. G. M., Justo, T., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Burnout: o desgaste dos professores de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy,* 1(1), 90-101.

Vygotsky, L. S. (1916/1999). *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1926/1991). Prólogo a la version rusa del libro de E. Thorndike "Principios de enseñanza en la psicología". *Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.* p. 143-162.

Vygotsky, L. S. (1927/2004). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *Teoria e método em psicologia*, *3*, 203-417.

Vygotsky, L. S. (1929/1986) Konkretnaia psikhologuiia tcheloveka. In Vestn. Mosk. Un. Ta. Ser. 14 Psikhologuiia, Nº 1. p. 51- 65.

Vygotsky, L. S. (1929/2000). Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. *Educação e Sociedade,* 71, 21-44.

Vygotski, L. S. (1931/2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski *Obras escogidas.* Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. 11-340.

Vygotsky, L. S. (1934) Mishlenie i retch: psikhologuitcheskie issledovaniia. [pod redaktsei i so vstupitel'noi stat'ei V. Kolbanovskogo]. *Moskva, Leningrad: Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomitcheskoe izdatel'stvo.* 324 p.

Vygotsky, L. S. (1935/1994) The problem of environment. In Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.) *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1996/2004) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1997). The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 4). New York, NY: Plenum Press.

Yaroshevsky, M. L. S. (1993). Vygodsky: in search for the new psychology. *Saint-Petersburg: Publishing House of International Foundation for History of Science.*

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 9(1), 127-135. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016

Zanella, A. V., dos Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, *19*(2), 25-33. doi: https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004

Zucchini, L. G. C., & Agudo, M. M.(2018). O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social. *Roteiro*, (1), 77-100. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6777703

Apêndices

1. Roteiro da entrevista em profundidade

ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE	
Dados Socioeconômicos	1. Qual sua idade? 2. Qual seu sexo? 3. Qual sua escolaridade? 4. Qual a sua área de formação? 5. Qual a sua renda familiar? 6. Qual a sua renda pessoal no último mês? 7. Quantas pessoas que contribuem para a renda familiar? 8. Quantos dependentes você possui? 9. Qual sua raça/etnia?
História de vida no Trabalho	10. Me fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica (que disciplinas cursou, como o curso preparou você para a prática, se fez estágio, onde foi e como foi a experiência, etc.). 11. Como você avalia o seu processo de formação (o que gostou, o que faltou, etc.)? 12. Porque você escolheu ser professora? 13. O que é ser professor para você? 14. Como conseguiu o emprego atual? 15. Que expectativas tem antes de iniciar o trabalho? 16. Como você concilia sua vida pessoal e seu trabalho? 17. Quais os seus objetivos com o seu trabalho? 18. Você já trabalhou em outra área? (Qual era a atividade, com qual idade, em que contexto, qual o motivo da entrada, etc.) 19. Quantos vínculos de trabalho você possui? 20. O seu trabalho fica longe da sua casa?
Contexto do Trabalho	21. O que o trabalho significa para você? 22. O que o trabalho de professora significa para você? 23. Como você se sente no trabalho? 24. Qual o papel do trabalho na sua vida? 25. O que considera ser positivo no seu trabalho? E negativo? 26. Quais são seus planos para o futuro do seu trabalho? E da sua vida?

Dramas no Trabalho	27. Me conte como foi a chegada da pandemia para você no seu contexto de trabalho. 28. Me conte agora, como foi o processo de inserção e execução do ensino remoto nesse panorama de pandemia 29. Como você lidou com essa nova situação no seu dia a dia? 30. Você acredita que poderia fazer algo de diferente? 31. Porque você acha que escolheu fazer X ao invés de Y?* 32. De onde você acha que vem essa sua escolha? Quais raízes ela tem? 33. Como você se sente com essas situações relatadas? 34. Você acredita que passando por essas situações/eventos isso influencia de alguma forma na sua vida? Como?

* X e Y são situações que a respondente irá trazer no discurso e eu irei usar para realizar a pergunta.

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **A VIVÊNCIA DO TRABALHO EM PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19** que tem como pesquisador responsável Flora Santos Nüssle.

Esta pesquisa pretende entender como as professoras das escolas privadas da cidade de Natal-RN vivenciam os novos cenários advindos da pandemia do COVID-19 e da inserção das novas modalidades de ensino remoto para os alunos. O motivo que nos leva a fazer este estudo é entender como essas duas situações específicas modificam o dia a dia das professoras, como essas dificuldades e conflitos são vivenciados por elas gerando diferentes formas de lidar com essas questões no ambiente de trabalho escolar.

Caso decida participar você passará por uma entrevista *online* que acontecerá por meio da plataforma *Google Meet* (uma ferramenta de fácil acesso), aonde será gravada a entrevista por meio de áudio e vídeo. A pesquisadora garante a realização da pesquisa em ambiente adequado e reservado para garantir a privacidade do participante.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos. O principal risco que pode ocorrer é em relação a mobilização emocional. Entretanto, para minimizar tal risco, a pesquisadora é formada em Psicologia e como profissional regulamentada (CRP-17/3181), a mesma é capacitada para oferecer apoio psicossocial aos participantes. Outro risco de menor proporção é a mobilização de tempo em relação à participação nas entrevistas. Como forma de reduzir essa consequência negativa, as entrevistas serão agendadas no horário mais conveniente para os participantes.

Como benefícios da pesquisa você terá a oportunidade de participar de um espaço em que possa elaborar os dramas vivenciados no contexto de pandemia e do ensino remoto dentro do ambiente escolar. Um momento de escuta com um profissional da área da Psicologia e também a oportunidade de refletir acerca das formas de lidar com a pandemia e com a inserção do ensino remoto, bem como futuras melhorias em seu trabalho. Indiretamente através deste projeto você também poderá ter acesso ao compilado das informações que pesquisarmos sobre a atuação das docentes no contexto de pandemia, e também da utilização de novas modalidades de ensino virtual.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada tanto pela própria pesquisadora que é formada em Psicologia, e caso necessário também por uma ajuda mais focal de um Serviço de Clínica Escola em Psicologia. Além disso, se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Flora Santos Nüssle, através do telefone: (84)99194-4545 ou através do e-mail: floranussle@hotmail.com.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Não há previsão de gastos relativos a pesquisa, mas se eles vierem a ocorrer, caso comprovados, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 / (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

Este documento será enviado a você por e-mail para você ter acesso a ele quando precisar. O aceite do mesmo acontecerá por gravação de vídeo, por meio da plataforma do *Google Meet*, e a gravação ficará com salva com a pesquisadora Flora Santos Nüssle, podendo ser requisitada por você quando necessário.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **A VIVÊNCIA DO TRABALHO EM PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal (RN), _____/_____/_____.

Impressão datiloscópica do participante

_____

Assinatura do participante da pesquisa

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo **A VIVÊNCIA DO TRABALHO EM PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19** declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante deste estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (RN), ____/____/____.

_____

Assinatura do pesquisador responsável

3. Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **A VIVÊNCIA DO TRABALHO EM PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**, que tem como pesquisador responsável Flora Santos Nüssle. Esta pesquisa pretende entender como as professoras de escolas privadas da cidade de Natal-RN vivenciam os novos cenários advindos da pandemia do COVID-19 e da inserção das novas modalidades de ensino à distância para os alunos. O motivo que nos leva a fazer este estudo é entender como essas duas situações específicas modificam o dia a dia das professoras, como essas dificuldades e conflitos são vivenciados por elas gerando diferentes formas de lidar no ambiente de trabalho escolar.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e o registro do vídeo, concedido mediante o compromisso do pesquisador acima citado com os seguintes direitos:

1. Ter acesso ao vídeo, a gravação e transcrição do áudio;

2. Ter a garantia que o vídeo e o áudio coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;

3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).

4. Ter o vídeo e áudio obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;

5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse do vídeo.

Você não é obrigado a permitir o uso do seu vídeo e áudio, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

O vídeo e áudio coletados serão: uma gravação de vídeo e áudio referente à entrevista *online* que faremos pela plataforma do *Google Meet* com tempo de duração indefinido, pois o tempo de realização da entrevista é aberto, vai depender do transcorrer da entrevista.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (vídeo)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

( ) minhas imagens (vídeo) e minha voz

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador responsável

Natal (RN), ____/____/____.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMO AS PROFESSORAS DE ESCOLA PRIVADA LIDAM COM AS NOVAS MODALIDADES DE ENSINO EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA?

Pesquisador: Flora Santos Nüssle

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37129320.4.0000.5537

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.252.364

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa com nível de abrangência de Mestrado, proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Resumo

Os professores de escola privada possuem diversas dificuldades para enfrentar em seu ambiente de trabalho, como a falta de reconhecimento social, pressões por parte dos pais e da direção. Além disso, em 2020 o novo coronavírus trouxe uma dinâmica completamente nova para esses profissionais e para todo o mundo. Isolamento social, aulas em plataformas digitais, trabalho em casa, entre outros fatores, fizeram com que eles elaborassem novas formas de lidar com esses limitantes para realização do seu trabalho. Nessa atividade as professoras são sua maior força de trabalho chegando a ocupar 82% dos cargos de docência no Ensino Fundamental. Desse modo, faremos um recorte com essas docentes nessa dissertação, sendo o objetivo desta analisar como as professoras de escola privada desenvolvem formas de lidar com as novas modalidades de ensino em um contexto de pandemia no ambiente de trabalho. O projeto proposto terá o embasamento teórico da perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e contará com a participação de professoras que lecionam no ensino fundamental de escolas privadas da cidade de Natal/RN. A metodologia se concentra basicamente na aplicação de um breve questionário sociolaboral e uma

entrevista em profundidade que será realizada de forma online através da plataforma do Google Meet, a qual será gravada para posterior transcrição e análise. Para que possamos entender e analisar todos os desdobramentos das vivências e dos dramas no contexto laboral dessas docentes as entrevistas serão divididas em três eixos, sendo eles: a história de vida no trabalho, o contexto do trabalho e dramas no trabalho. A análise do material coletado será realizada a partir dos Núcleos de Significação e como conclusão desse estudo, espera-se identificar como as professoras desenvolvem formas de lidar com as novas experiências dramáticas advindas da pandemia e da implementação do ensino remoto em seus cotidianos de trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como as professoras de escola privada desenvolvem formas de lidar com as novas modalidades de ensino em um contexto de epidemia no ambiente de trabalho. Para isso, pretendemos compreender da história de vida no trabalho das participantes, o contexto de trabalho em que elas estão inseridas, além de compreender como se estabelece a situação dramática da pandemia e da nova modalidade de ensino vividas por elas, além de analisar as formas como lidam com essas situações dramáticas no cotidiano de trabalho e o seu processo de elaboração.

Procedimentos

Previamente a aplicação dos instrumentos será necessário entrar em contato com as professoras para verificar a possibilidade e o interesse em participar do projeto. O contato ocorrerá de duas maneiras, a primeira estratégia será através do contato direto com as professoras por conveniência, professores conhecidos e amigos de conhecidos. Caso essa estratégia não seja eficaz, pela falta de contatos da pesquisadora com as professoras, utilizaremos a técnica “bola de neve” na qual as docentes que realizaram a entrevista indicam colegas de trabalho que também possam participar da pesquisa. Após essa fase, entraremos em contato com as professoras via whatszapp e convidaremos as mesmas para a participação da pesquisa, caso elas aceitem, marcaremos a data e horário mais confortável para a realização da entrevista com as mesmas.

Após o primeiro contato, o passo seguinte é o da primeira entrevista. Previamente a realização da entrevista faremos a explicação da pesquisa para o sujeito, a leitura em conjunto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo. O aceite de ambos termos acontecerá em forma de vídeo e será gravado através da plataforma do Google Meet. Uma cópia dos termos será enviada para o e-mail da participante. Caso a professora aceite participar da pesquisa seguiremos para o primeiro instrumento, o questionário sociolaboral (Apêndice 1), utilizado para termos um entendimento maior sobre as

informações sociais das professoras, constituído por dados de identificação pessoal e de trabalho/renda. O segundo instrumento é a entrevista em profundidade (Apêndice 2) com perguntas voltadas para a compreensão da história de vida no trabalho das professoras, o contexto de trabalho na qual elas estão inseridas, as situações dramáticas vivenciadas com a chegada do coronavírus e também com a inclusão do ensino remoto como metodologia de ensino, e como elas lidam com essas situações no cotidiano de trabalho e seu processo de elaboração.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:

Analisar como as professoras de escola privada desenvolvem formas de lidar com as novas modalidades de ensino em um contexto de epidemia no ambiente de trabalho.

Objetivo Secundário:

- Levantar a história de vida no trabalho das participantes;

- Identificar qual o contexto de trabalho em que elas estão inseridas;

- Investigar como se estabelece a situação dramática da pandemia e da nova modalidade de ensino vividas por elas;

- Analisar as formas como lidam com essas situações dramáticas no cotidiano de trabalho e o seu processo de elaboração.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:

O principal risco envolvido nesta investigação, para os seus participantes, é a mobilização emocional que ela pode ocasionar. As diversas dificuldades no ambiente escolar, em si, já provocam reações afetivos-emocionais negativas, além destas, ao solicitar aos participantes que narrem suas vivências durante esse período de pandemia e ao lecionar em novos formatos de

tecnologia virtual, pode-se direcionar a consciência dos mesmos para seu possível sofrimento atual, o que desencadearia reações mais agudas. Entretanto, para minimizar tal risco, a pesquisadora é formada em Psicologia e como profissional regulamentada pelo Conselho Regional de Psicologia (CRP - 17/3181), a mesma é capacitada para oferecer apoio psicossocial aos participantes. Portanto, os momentos das entrevistas poderão também se configurar como espaços em que as professoras possam elaborar o sofrimento causado pelas diversas situações cotidianas.

Em casos mais graves, caso a pesquisadora identifique que seu trabalho focal não é suficiente para a superação do sofrimento do participante, será avaliado juntamente com o mesmo a necessidade de possíveis encaminhamentos para serviços de clínicas escolas especializadas em acompanhamento psicológico que auxiliarão a minimizar o sofrimento advindo da elaboração da situação de sofrimento laboral. Mesmo sendo encaminhado para serviços específicos, os participantes continuarão sendo acompanhados pela pesquisadora, a fim de garantir a sua integridade psicossocial. Tal acompanhamento também ocorrerá junto aos participantes que decidirem não colaborar mais com a pesquisa, caso o mesmo esteja de acordo com tal procedimento.
Um segundo risco é a mobilização de tempo em relação à participação nas entrevistas. Como forma de reduzir essa consequência negativa, as entrevistas serão agendadas no horário mais conveniente para os participantes, além de acontecerem por meio de tecnologia virtual, o que irá assegurar a segurança pessoal tanto do sujeito quanto da pesquisadora nesse contexto de pandemia.

Benefícios:

Os participantes da pesquisa terão dois benefícios principais. O primeiro deles é oportunidade de participarem de um espaço em que possam elaborar os dramas vivenciados no contexto de pandemia e de inserção ensino virtual dentro do ambiente escolar. Sabemos que muitas vezes com a extensa carga horária de trabalho os professores não conseguem se dedicar ao seu autocuidado e principalmente ter tempo de fazer uma terapia ou participar de outros espaços onde possam ressignificar as suas duras realidades de trabalho. Segundo a pesquisa de Volpato et al. (2003), dos 170 participantes do grupo investigado, 35 professores já haviam procurado, ou estavam em psicoterapia para suas dificuldades pessoais, sendo que 132 nunca foram a um terapeuta e 3 não

responderam a esta questão, ou seja, diante dessa pequena amostra podemos perceber que apenas 20,5% procuram um espaço de terapia. Deste modo, esse espaço de diálogo e escuta proporcionado pelas entrevistas da pesquisa pode ser um ambiente de oportunidade para essa significação.

A segunda vantagem, é a criação de um espaço no qual as professoras não apenas possam elaborar as suas vivências, mas também refletirem acerca das formas que lidam com a pandemia e com o ensino virtual, bem como futuras melhorias em seu trabalho. Potencialmente, as entrevistas proporcionam um momento de melhor elaboração de tais vivências, o que pode resultar na adoção de comportamentos mais eficazes. Indiretamente através deste projeto as professoras também poderão ter acesso ao compilado das informações que pesquisarmos sobre a atuação das docentes no contexto de pandemia, e também da utilização de novas modalidades de ensino virtual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante, importante sua realização diante do contexto da pandemia. Busca entender como as professoras de escolas privadas da cidade de Natal-RN passam pela situações dramática específica da pandemia e da inserção do ensino remoto em suas atividades de trabalho, como essas vivências são consolidadas, que determinantes comparecem na elaboração de uma ou de outra forma de lidar com esses problemas, o que muda em relação as situações de trabalho enfrentadas, porque são feitos de uma maneira ou de outra, como essas formas de reagir evoluem e o porquê de algumas professoras escolherem certas formas de atuação que não são escolhidas por outras colegas. Desse modo, teremos uma complexificação acerca da vivência dessas docentes nesse contexto tão incomum e ao mesmo tempo tão peculiar de trabalho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão adequados para o tipo de pesquisa apresentado.

Recomendações:

Os protocolos devem considerar nos procedimentos da pesquisa a adoção de medidas de prevenção sanitária em todas as atividades de pesquisa, de forma a minimizar prejuízos e

potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.
Caro(a) pesquisador(a), se, em decorrência da pandemia do Corona vírus (COVID-19) o cronograma apresentado sofrer alteração, recomenda-se, ao se estabelecerem datas atualizadas, o envio de novo cronograma ao CEP Central/UFRN, sob a forma de notificação do tipo "Comunicação de Início do Projeto". Constitui obrigação ética do pesquisador enviar os relatórios da pesquisa. Conforme procedimentos definidos na Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), cabe ao pesquisador elaborar e apresentar os relatórios parciais, final ou de suspensão para avaliação do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Após análise do protocolo de pesquisa tomando como base da Res 510/16 CNS e Orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19)Brasília, 05 de junho de 2020 (SEI nº 0015188696), o CEP Central/UFRN decide pela aprovação do referido protocolo.

A Conep, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, por meio do documento ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19), de 09 de maio de 2020, na página 02, orienta que:

“3.1. Aconselha-se a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.

3.2. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho.

3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

(...)

3.6. Caso sejam necessários a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, caberá aos investigadores a submissão de notificação para apreciação do Sistema CEP/CONEP."

Vale mencionar que, diante das recomendações governamentais e da Organização Mundial de Saúde, a UFRN, através da Portaria N° 452/2020-R, em 17 de março de 2020, no Art. 2º, "autoriza as atividades de extensão e de pesquisa que, por sua natureza, não impliquem aglomeração de pessoas, cabendo aos responsáveis avaliar as condições para cumprimento das recomendações das autoridades sanitárias."

Por fim, recomendam-se ações que visem salvaguardar os envolvidos, participantes e pesquisadores, nas atividades de pesquisa, como, por exemplo, a aplicação de instrumentos (questionários, entrevistas, entre outros) de forma on-line e mais outras medidas que se julguem necessárias. Quaisquer dúvidas podem ser direcionadas aos nossos canais de comunicação: número móvel (84) 9.9193-6266, endereço de e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br ou formulário de contato do site <www.cep.ufrn.br>.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução 466/12 e ou a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

1. Elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele

delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);

2. Desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);

3. Apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);

4. Descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u);

5. Elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);

6. Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);

7. Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,

8. Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1619140.pdf	27/08/2020 16:10:29		Aceito
Folha de Rosto	01_Folha_de_Rosto_assinado.pdf	27/08/2020 16:08:21	Flora Santos Nüssle	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	03_Projeto_Pesquisa_Integral.docx	27/08/2020 16:06:56	Flora Santos Nüssle	Aceito
Declaração de Pesquisadores	06_Folha_de_identificao_do_pesquisador.pdf	26/08/2020 15:36:06	Flora Santos Nüssle	Aceito
Declaração de Pesquisadores	06_Folha_de_identificao_do_pesquisador.docx	26/08/2020 15:35:44	Flora Santos Nüssle	Aceito
Declaração de Pesquisadores	04_Declarao_de_Compromisso_tico_de_No_Incio_da_Pesquisa.pdf	26/08/2020 15:35:03	Flora Santos Nüssle	Aceito
Declaração de Pesquisadores	04_Declarao_de_Compromisso_tico_de_No_Incio_da_Pesquisa.docx	26/08/2020 15:34:50	Flora Santos Nüssle	Aceito
Outros	08_Termo_de_autorizao_para_gravao_de_voz_e_ou_Registro_de_Imagens_.docx	26/08/2020 15:34:16	Flora Santos Nüssle	Aceito

Declaração de Pesquisadores	05_Termo_de_confidencialidade.pdf	26/08/2020 15:33:16	Flora Santos Nüssle	Aceito
Declaração de Pesquisadores	05_Termo_de_confidencialidade.docx	26/08/2020 15:32:51	Flora Santos Nüssle	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_TCLE_OU_RCLE_Maiores_de_18_Anos.docx	26/08/2020 15:31:47	Flora Santos Nüssle	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

NATAL, 01 de Setembro de 2020

Assinado por:
LÉLIA MARIA GUEDES QUEIROZ
(Coordenador(a))