

ASPECTOS POLÍTICOS QUE INCIDEM SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Aparecida Diniz Parreira¹; Maristela de Souza Pereira¹

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa empírica qualitativa que investigou os aspectos políticos que atravessam as vivências e práticas de professores do Ensino Fundamental, considerando o contexto da racionalidade neoliberal. Parte de perspectivas teóricas que consideram o neoliberalismo como modo de produção do mundo objetivo, mas fundamentalmente como produtor de subjetividades, e das contribuições de Paulo Freire, para pensarmos as possibilidades de transformação social e suas relações intrínsecas com o processo educacional. Como resultados principais, aponta que a racionalidade neoliberal se materializa no cotidiano escolar através das políticas educacionais, propostas de currículos e avaliações padronizadas, repercutindo nas concepções e práticas docentes e também sobre a precarização do trabalho, sobrecarga e adoecimento desses profissionais, aspectos potencializados pela pandemia e para os quais suas ações de enfrentamento se mostram incipientes.

Palavras-chave: neoliberalismo e educação; ensino fundamental; trabalho docente

Political aspects that affect the Elementary School teachers' work

ABSTRACT

This article presents the results of qualitative empirical research that investigated the political aspects which permeate the experiences and practices of Elementary School teachers, considering the context of neoliberal rationality. It is based on theoretical perspectives that consider neoliberalism as a mode of production of the objective world, but fundamentally as a producer of subjectivities, and on the Paulo Freire's contributions, in order to reflect about the possibilities of social transformation and its intrinsic relations with the educational process. As main results, it points out that neoliberal rationality materializes in the daily school routine through educational policies, curriculum proposals and standardized assessments, impacting teaching concepts and practices and also on the professionals' precariousness of work, overload and illness, aspects have been exacerbated by the pandemic and for which their actions to confront them are incipient.

Keywords: neoliberalism and education; elementary education; teaching work

Aspectos políticos que inciden sobre la labor de profesores de la enseñanza básica

RESUMEN

En el artículo se presenta resultados de investigación empírica cualitativa que investigó los aspectos políticos que atraviesan las vivencias y prácticas de profesores de la enseñanza básica, considerándose el contexto de la racionalidad neoliberal. Parte de perspectivas teóricas que consideran el neoliberalismo como modo de producción del mundo objetivo, pero fundamentalmente como productor de subjetividades, y de las contribuciones de Paulo Freire, para pensar las posibilidades de transformación social y sus relaciones intrínsecas con el proceso educacional. Como resultados principales, se apunta que la racionalidad neoliberal se materializa en el cotidiano escolar por intermedio de las políticas educacionales, propuestas de currículos y evaluaciones estandarizadas, repercutiendo en las concepciones y prácticas docentes y también sobre la precarización del trabajo, sobrecarga y enfermedad de esos profesionales, aspectos potencializados por la pandemia y para los cuales sus acciones de enfrentamiento se muestran incipientes.

Palabras clave: neoliberalismo y educación; enseñanza de primer grado; trabajo docente

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil; vanessadinizp@hotmail.com, maristela.ufu@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar e discutir sobre a Educação Básica brasileira e sobre o trabalho docente suscita a necessidade de olhar mais atentamente para aquilo que atravessa as experiências, vivências, práticas e compreensões dos sujeitos envolvidos nesse processo. Partimos do entendimento de que as problemáticas sociais mais amplas produzem efeitos importantes no âmbito educacional, compreensão ancorada nas propostas de Dardot e Laval (2016), que discutem o neoliberalismo e seus efeitos, os quais perpassam – objetiva, subjetiva e coletivamente – todas as esferas da vida, inclusive a educação. Nessa perspectiva, o neoliberalismo não se trata somente de uma ideologia, política econômica ou do momento atual do capitalismo, sendo antes uma racionalidade que governa a tudo e a todos, orienta os diversos âmbitos da existência humana, constitui e (re)organiza jeitos de viver e de nos relacionarmos, produzindo subjetividades que estejam de acordo com os ideais neoliberais (Dardot & Laval, 2016). Sendo assim, a organização do trabalho, do sistema educacional e a formulação de políticas públicas de ensino são profundamente afetadas pela racionalidade neoliberal.

Frente a esse cenário, faz-se necessário compreender os efeitos da racionalidade neoliberal no campo da educação, mais especificamente, os efeitos para aqueles que lidam diariamente com tais questões – os professores. Para mapear o estado da arte sobre essa temática, foi realizada uma revisão de literatura, por meio dos descritores utilizados neste trabalho, tendo sido identificados artigos recentes que discutem a relação entre o neoliberalismo e o sistema educacional, que evidenciam a mercantilização da educação e denunciam que, sob o neoliberalismo, a educação é moldada para priorizar lucros em detrimento de uma formação crítica (Baptista & Colares, 2022; Santos et al., 2024).

Além disso, foram encontradas pesquisas que articulam a educação e o neoliberalismo, considerando os atravessamentos promovidos pela Pandemia de COVID-19 (Costa, 2020; Cruz & Venturini, 2020; Melim & Moraes, 2021; Pereira, 2021; Previtali & Fagiani, 2022), que discutem o trabalho docente no contexto pandêmico, as formas de flexibilização no trabalho remoto, a precarização do trabalho do professor e a implementação do ensino remoto como projeto do capital para desqualificação dos professores. De modo geral, as pesquisas citadas são de caráter bibliográfico e teórico, e utilizaram relatórios e dados do IBGE para a sua elaboração.

Frente ao exposto, este manuscrito apresenta os resultados de uma pesquisa empírica, realizada em nível de Mestrado, que objetivou investigar os aspectos políticos que atravessam as vivências e práticas de professores do Ensino Fundamental, considerando o contexto da racionalidade neoliberal. Como objetivos específicos, buscou-se analisar as ressonâncias desse modo de produção na organização do trabalho docen-

te, aprofundadas pela pandemia de COVID-19 e refletir sobre as formas de enfrentamento dos professores em relação às problemáticas apontadas.

Cabe evidenciar aqui o que nomeamos de aspectos políticos: além de contemplar os aspectos da subjetivação neoliberal, envolvem também a análise das relações estabelecidas no contexto escolar, a definição exterior de normas e procedimentos que devem ser reproduzidos ali e também os reflexos que a organização do trabalho desses profissionais produz sobre eles.

O referencial teórico parte das reflexões de Pierre Dardot e Christian Laval sobre a racionalidade neoliberal e de contribuições de Paulo Freire, para pensar o processo educacional. A articulação entre as ideias desses autores e os materiais empíricos se deu sob inspiração da Psicologia Social do Trabalho, campo que tem como objeto de reflexão o trabalho, em suas dimensões objetivas e subjetivas, e busca compreendê-lo a partir das vivências dos trabalhadores, estando comprometido com o desvelamento e a transformação de relações de desigualdade e opressão (Pereira, 2020).

A relevância deste estudo reside na necessidade de se discutir sobre os processos políticos, sociais e econômicos que incidem sobre o sistema educacional e sobre o trabalho dos professores. Focaliza, em específico, o âmbito da Educação Básica, dado que as publicações que analisam as relações entre o neoliberalismo e essa fase do ensino constituem-se essencialmente como estudos teóricos, conforme revisão da literatura realizada pelas autoras (Parreira & Pereira, 2023). Além disso, compreendemos que a Psicologia pode ocupar um papel de importância na denúncia das relações de opressão e desigualdade e no processo de conscientização, tal qual proposto por Freire (1979), imprescindível para a construção de novas realidades, nos níveis micro e macro.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola pública do interior de Minas Gerais, focalizando o Ensino Fundamental II. A escolha por essa etapa deu-se por representar a transição das fases iniciais para o final do ciclo básico, sendo sugestiva para encontrar indícios da influência neoliberal também em fases anteriores ao Ensino Médio e Superior, quando essa se mostra de forma mais evidente, como discutido em Parreira e Pereira (2020). Configura-se como um estudo de caso, que não visa a generalização estatística, mas se constitui como uma oportunidade para tecer compreensões sobre realidades complexas e auxiliar no refinamento teórico (Stake, 2000).

O trabalho de campo ocorreu entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020, quando as aulas foram suspensas devido à pandemia de COVID-19. A escolha do local se deu pelo conhecimento prévio entre uma das autoras e uma professora da escola, o que facilitou o contato com a direção. Foram realizadas 22 visitas à escola, com duração média de 2 horas cada, em que se realizou a

observação no espaço da sala dos professores, onde foi possível observar as trocas que ocorriam ali, as relações entre os professores, e desses com a coordenação e alunos, a forma como professores se relacionavam com suas tarefas e com trabalho, naquele espaço. Tal estratégia possibilitou acessar elementos do contexto material em que ocorrem as interações no espaço escolar, além de acompanhar os acontecimentos e expressões de maneira contextualizada (Sato & Souza, 2001).

Outro recurso utilizado foi a escrita de um diário de campo, onde as reflexões e aspectos vivenciados durante as observações foram registrados. O diário de campo é compreendido como instrumento de pesquisa que amplia informações e ajuda a pensar sobre as experiências em campo para além do mero registro do que foi observado (Magnani, 1997).

Considerando os desdobramentos do trabalho empírico e o atravessamento da pandemia, foi necessário reorganizar o caminho metodológico e, para tanto, foram realizadas entrevistas semidirigidas, de forma remota, com cinco professores do Ensino Fundamental II, entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, como meio de aprofundar as informações obtidas anteriormente nas visitas à escola. Os professores entrevistados foram selecionados, inicialmente, por terem tido alguma troca com a pesquisadora durante a vivência em campo. A partir de então, os próprios professores entrevistados sugeriram outros possíveis participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE nº 19686819.8.0000.5152), autorizada pela Secretaria de Educação do município e pela direção da escola, sendo resguardado seu anonimato e dos participantes e obtido consentimento prévio.

A análise do material se deu por meio de um processo artesanal de construção de sentidos, baseado nas temáticas que emergiram dos registros (diário de campo e transcrição das entrevistas). Nesse processo, as temáticas foram articuladas entre si, evidenciando núcleos de sentido relacionados a quatro categorias principais: 1) concepções de educação para os professores; 2) aspectos políticos que atravessam o contexto e as práticas escolares; 3) vivências de sobrecarga e adoecimento relacionadas à organização do trabalho; e 4) táticas de enfrentamento utilizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as informações do diário de campo e as falas colhidas nas entrevistas, um elemento que emergiu com intensidade foi a multiplicidade de aspectos políticos que perpassam o cotidiano dos docentes pesquisados, em diversas dimensões. Desse modo, as pesquisadoras, que inicialmente esperavam discutir as marcas da racionalidade neoliberal no trabalho docente, tiveram que incorporar esse olhar mais ampliado para a dimensão política. Para tanto, buscamos em Gramsci a operacionalização conceitual sobre o fenômeno da política, compreendida por esse autor enquanto relações

de força e de poder que se estabelecem e são reproduzidas com base na divisão da sociedade em classes, da distribuição desigual do poder e de recursos econômicos, tal qual discutido em Schlesener (2009). A dimensão política é incontornável ao se buscar pensar os efeitos do neoliberalismo sobre qualquer âmbito do mundo social (Dardot & Laval, 2016) e, ao se pensar o âmbito escolar e educacional, temos que atentar para as formas, por vezes sutis, como tais relações de poder e as estratégias de dominação se colocam. Assim, um primeiro aspecto que destacamos relaciona-se às concepções que os professores que tomaram parte no estudo apresentam sobre o papel da educação.

1) Concepções de educação

Ao serem perguntados sobre como pensam o papel da educação, as falas buscaram englobar aspectos que ultrapassam a mera aquisição de conteúdos e que se conectam com a vivência social, como podemos ver nos seguintes depoimentos:

“A gente tem a atribuição de facilitar a aprendizagem do aluno e dentro dessa vertente trabalhar a cidadania. Ser professor não é só passar conteúdo, é trabalhar com a necessidade do aluno como um todo, em prol da humanidade, até da humanização, da sensibilidade do outro.” Vera.¹

“Eu trabalho na formação de seres humanos, isso envolve inúmeros aspectos, então eu como professor, penso que meu primeiro objetivo é tentar trabalhar a princípio da melhor maneira possível a matemática, mas hoje eu vejo que meu principal objetivo é formar seres humanos, e formar eles através da matemática.” Eduardo.

“Entendo como função formadora da sociedade, a fim de buscar desenvolver criticidade e autonomia, com relação ao meio social, pessoal e a busca de conhecimento pra vida prática, pra favorecer o mundo do trabalho, pra favorecer consciência, formação de opinião. O fato de o aluno estar buscando essa criticidade, ele está também, em paralelo, se qualificando né, por causa das exigências do mercado de trabalho que exigem escolaridade, conhecimento. Então pra mim a função principal não é formação do trabalho, é a formação da consciência crítica diante da realidade que a gente vive. A questão do trabalho vem como consequência.” Irene.

De forma geral, os professores entrevistados compreendem a educação enquanto processo amplo, que envolve a formação humana, cidadania, autonomia, além de apontarem a importância da conscientização dos alunos. Tal compreensão dialoga com ideias propostas por Freire (1979), para quem o ensinar não se limita a abordar os objetos ou conteúdos de forma superficial,

¹ Nomes fictícios.

mas tem a ver com criar condições em que aprender criticamente é possível. Para o educador, essa aprendizagem crítica requer o processo de conscientização daqueles que ensinam e daqueles que aprendem (Freire, 2006), o que envolve tomar posse da realidade de forma crítica, conhecer as relações de opressão que ajudam a sustentar a estrutura dominante. Além disso, diz respeito a assumir uma posição ativa para a transformação das relações de desigualdade.

No entanto, ao buscar evidenciar como acreditam ser possível estimular a criticidade em seu papel como educadores, outros elementos são acrescidos:

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

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

Nos seus relatos, a professora Irene cita o papel da educação para que os alunos realizem seus sonhos, ao passo que Vera refere propor projetos de empreendedorismo a fim de estimular nos alunos o engajamento no mercado de trabalho. Nota-se que a formação para o trabalho e para a realização pessoal é vista como sinônimo de consciência crítica e autonomia, sem que, no entanto, seja considerado que tal formação para o trabalho, igualada à formação para a sociedade, implica em uma forma de adaptação/reprodução das estruturas dominantes que moldam essa sociedade. O que é apontado como “criticidade” não é de fato a conscientização proposta por Freire, visto que para o educador a consciência crítica implica na compreensão dos aspectos da realidade que condicionam nossas experiências e na transformação desses.

Consideramos necessário questionar quais as implicações de favorecer ou preparar para o mundo do traba-

lho no contexto do neoliberalismo. Laval (2019) discute como a escola neoliberal busca desenvolver aptidões e adaptar os sujeitos para as condições do mercado de trabalho. Estar preparado para as exigências atuais acaba significando conseguir se adaptar a um ambiente cada vez mais precarizado e que demanda que as pessoas tenham flexibilidade, competitividade e produtividade constantes (Dardot & Laval, 2016).

Há uma importante contradição ao buscar não reproduzir o “ciclo vicioso do mercado de trabalho”, como apontado por Irene, e ao mesmo tempo qualificar os alunos para esse mesmo mercado, especialmente ao entendermos que estar qualificado envolve a reprodução e sujeição a condições de opressão. Nesse sentido, o discurso de transformação, ainda que denote um desejo das professoras, não condiz necessariamente com as práticas mencionadas e esbarra nas limitações concretas relativas a produzir uma formação não capitalista dentro de um cenário capitalista.

Além disso, parece haver uma contradição entre o entendimento do que é a tomada de consciência crítica e sobre como mobilizar isso nos educandos. Irene, embora se refira à “ideologia capitalista”, aponta uma ideia de criticidade atrelada à busca por realização, perseverança, sonhos e determinação frente aos obstáculos. Tal visão está atrelada à ideologia meritocrática, que naturaliza a desigualdade enquanto deixa de lado condições concretas, estruturais e políticas na compreensão das diferentes realidades vivenciadas e dos diversos atravessamentos de classe, raça, gênero, dentre outros (Patto, 2000). Nesse sentido, a prática da consciência crítica não diz respeito à ruptura com problemáticas vigentes e com a transformação da realidade, mas a um deslocamento ou uma ascensão de posição, para que o aluno e a família consigam, individualmente, sair de uma condição prévia para outra melhor.

Outro aspecto que se destaca é a visão de que a saída encontrada é no nível pessoal, cabendo a cada um, isoladamente, agir para mudar sua história. Freire (1979) aponta que a conscientização não é um fenômeno unilateral e que não é possível erradicar as relações de dominação apenas em nível individual, devendo as lutas pela transformação serem operadas junto aos grupos e classes oprimidas (Freire, 2006), dado que a emancipação é uma tarefa coletiva.

2) Aspectos políticos que incidem sobre a realidade escolar

Nesta seção abordaremos os elementos que denotam os contornos políticos das práticas e relações estabelecidas no contexto escolar. Tais elementos foram organizados em dois tópicos, que apresentamos a seguir.

a) Políticas públicas educacionais, padronização e regulação da educação

Uma primeira forma de aproximação das questões

políticas com o contexto educacional é assim expressa:

“Nós somos seres políticos, e a educação está sendo atingida diretamente pela política, pela questão social, então assim, não dá pra gente fingir que não importa quem esteja governando, não importa a questão política.” Eduardo.

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

Nota-se aqui a compreensão de que as políticas públicas são implementadas a partir dos interesses de quem as propõe e que a ação ou omissão dos governantes produz efeitos concretos no sistema educacional. A influência e regulação do Estado na educação visando reproduzir a ordem social vigente pode ser melhor compreendida a partir da concepção crítica de ideologia defendida por Thompson (2009), enquanto um sistema de ideias e estratégias que visa instituir e reproduzir as relações de dominação. Esse ideário simbólico intenta ocultar e justificar tais relações, a fim de preservar a distribuição desigual de poder. O neoliberalismo atua no sentido de preservar e reproduzir as estruturas dominantes e força essa mesma lógica no sistema educacional.

Outro aspecto mencionado pelos participantes foi sobre como “entram na escola” as regulações políticas:

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

Os livros, a legislação e a padronização curricular são exemplos da materialização de aspectos da política no contexto escolar. Com relação à padronização, foram presenciadas ao longo do período em campo conversas entre professores a respeito dos conteúdos a serem ensinados em cada série, com professores questionando orientações curriculares, livros didáticos ou se queixando da impossibilidade de dar conta de todos os conteúdos que estavam previstos dentro de um determinado período. Nesse sentido, é interessante perceber que os docentes não ficam estáticos ou indiferentes frente a essa questão, isso é perceptível através de falas que demonstram opiniões a respeito das políticas de padronização e de homogeneização dos conteúdos, especialmente com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

[Sobre a BNCC] *“Vão moldando a educação por meio de documentação, diretrizes, leis e normas, pro jeito que eles querem que a gente ensine”.* Irene

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

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

Para Vera, a tentativa de alinhar conteúdos acaba por reforçar a desigualdade que se faz presente, enquanto para Júlio, a BNCC é um norte para que a educação caminhe alinhada e seja um recurso para novos professores, desde que haja autonomia dos profissionais.

Ainda acerca das opiniões dos professores sobre a padronização, durante o trabalho de campo, duas professoras conversavam sobre a necessidade de seguir o que estava colocado pela BNCC ao elaborarem o planejamento pedagógico. Uma delas relatou que “esse ano está mais fácil, já vem tudo mastigado, mas que é preciso adaptar porque nem sempre a organização dos conteúdos da maneira que está lá vai ser a melhor”. Ainda que coloque a necessidade de adaptar a organização dos conteúdos, a fala da professora não parece questionar os objetivos por trás da proposta ou quais os efeitos produzidos ao basear o ensino em um currículo que vem “mastigado”. O foco aqui parece ficar nos aspectos que facilitam ou que dificultam o próprio trabalho no cotidiano. Giroto (2018), ao discutir a padronização colocada pela BNCC, tece críticas às propostas unidimensionais que “não reconhecem a desigualdade educacional como um ponto de partida a ser problematizado a partir de diferentes ações” (p. 22),

Outro aspecto que chama a atenção a respeito da BNCC é a forma como essa foi implementada, tendo gerado debates e polêmicas desde que começou a ser discutida. Souza (2010) denuncia a forma hierarquizada e pouco democrática com que são implementadas as políticas educacionais, além da falta de conhecimentos e clareza dos educadores a respeito das finalidades das políticas. O resultado é o risco da alienação do trabalho pedagógico, que compromete a atribuição de sentido sobre seu fazer para os educadores.

Souza (2010) nos lembra, ainda, que ao analisarmos políticas educacionais, devemos estar atentos aos interesses e concepções por trás daquilo que é proposto, desde quem participa da formulação até o documento final. No caso da BNCC, o que se propõe é uma formação com ênfase na obtenção de competências e habilidades, preocupada em desenvolver nos alunos a capacidade de solucionar problemas e a flexibilidade, aspectos muito semelhantes à gestão empresarial (Laval, 2019). Tal funcionamento é condizente com a “nova razão do mundo” (Dardot & Laval, 2016), que modela a educação e passa a exigir conhecimentos e capacidades convenientes à lógica neoliberal.

Os professores apontaram ainda outros elementos vinculados à padronização educacional: os sistemas de avaliação e a quantificação do ensino. A busca por uniformização vem acompanhada do ideal imposto por modelos de comparação e, para isso, são utilizadas avaliações em larga escala, que geram rankings classificatórios e assim estabelecem formas de controle sobre os componentes do sistema educacional (Cury, 2017). Não somente a padronização curricular vem acompanhada das avaliações, como é justificada por elas, uma vez que os conteúdos passam a ser organizados a partir daquilo que é considerado importante nas provas:

“O governo finge que a educação é de qualidade porque ele obriga uma aprovação em massa para que subam os índices. O Estado manda apostila pro professor treinar, a palavra é essa mesmo, treinar o aluno para as provas de avaliação externa, então vem questões idênticas na prova de avaliação externa pra que o aluno seja condicionado a poder fazer aquelas questões e não realmente aprender a pensar.” Eduardo.

Durante as visitas à escola, foi possível presenciar a aplicação de algumas avaliações externas, como a Prova Brasil, uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nessas ocasiões, era comum perceber tensão e movimentações entre os professores, no sentido de discutirem os conteúdos que provavelmente seriam cobrados nas provas e o que efetivamente haviam ensinado para os alunos.

Compreendemos que o uso das avaliações como indicador de qualidade educacional, medida através das avaliações estandarizadas e pelos índices e rankings, mostra-se fictício. Pode-se argumentar ainda que o interesse do Estado não é necessariamente a qualidade do ensino, mas os resultados numéricos obtidos, o que demonstra a quantificação da educação. Laval (2019) discute essa fetichização dos números, que são usados como critério de qualidade escolar, e debate sobre o “culto da eficiência” que se impõe na educação e que implica a construção de dispositivos de mensuração e comparação dos resultados pedagógicos.

O “culto da eficiência” se encontra totalmente atrela-

do à subordinação da escola aos imperativos econômicos (Laval, 2019). Segundo Gatti (2009), o movimento de avaliação em grande escala se consolidou sobretudo pelos estímulos e pressão de órgãos internacionais, como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO. As diretrizes e orientações desses órgãos se tornam parâmetros de referência para os países que contraem empréstimos ou aceitam orientações desses organismos, devendo então acatar um conjunto de medidas que lhe são prescritas e que passam a conformar suas políticas e práticas educacionais (Cury, 2017).

b) Aspectos políticos mais amplos que incidem sobre as relações e processos educacionais

Nessa categoria foram agrupadas as informações expressas pelos participantes sobre elementos mais ampliados, ligados às relações sociais e políticas presentes na sociedade, e que também produzem efeitos sobre a realidade escolar. O primeiro ponto diz respeito à compreensão dos professores frente às diferentes realidades econômicas das famílias, tema amplamente abordado nas entrevistas, como ilustrado nas seguintes falas:

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

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

“Escola mais pro lado da periferia quase não está tendo resultado em nada [no ensino remoto]. Na outra escola que eu tô de educação infantil, não tem participação de quase nenhum pai mais, de 24, cinco alunos estão fazendo.” Irene.

De forma geral, os professores apresentam uma visão crítica sobre a desigualdade sócio financeira das famílias, que se reflete nos diferentes contextos escolares. As falas citadas denunciam os atravessamentos sociais no cotidiano escolar e permitem entender que a desigualdade já se fazia presente antes, tendo sido acentuada pela situação da pandemia. Assim, é possível perceber a manifestação de uma consciência crítica desses professores em relação à diferença de classes, expressa pela localização geográfica e pelo estrato social de quem frequenta a escola.

Outro aspecto destacado foi a falta de recursos e investimentos governamentais e os efeitos que isso tem na educação pública:

“Não há políticas públicas eficientes nesse país em questão educacional, o que contraria inclusive nossa própria constituição, que fala que 25% do PIB deveria ser investido em educação, o país não investe nem 7%.” Eduardo.

“Eu acho que é fundamental essa questão econômica, interfere muito também, porque se não tiver aplicação das verbas públicas nessas políticas que estão direcionadas pra questão educacional [...] o resultado é outro.” Elena.

Patto (1992) discute os interesses por trás dos investimentos que (não) são feitos na educação e denuncia que o Estado não está a serviço dos anseios de todos os cidadãos, servindo antes aos propósitos do capital e investindo na educação somente na medida do que é exigido por esses. A autora lembra ainda que os interesses dos dominados e dominantes são inconciliáveis. Ou seja, o que é proposto para a educação está subordinado aos aspectos econômicos, e as políticas públicas se desenvolvem em resposta às demandas do capital. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) discutem que o neoliberalismo, ao invés de representar uma retirada do Estado das decisões econômicas como muitos acreditam, se caracteriza pela presença intensiva desse, visando garantir que as expectativas do capital sejam atendidas.

Outro ponto que se fez presente diz respeito à política no seu sentido partidário, vinculado à polarização que tem se verificado e se intensificado nos últimos anos e, especialmente, na eleição presidencial de 2018. Durante as observações, como registrado em diário de campo, e em algumas entrevistas, foi possível notar como as diferenças de opinião entre apoiadores e críticos às verbalizações e ações do presidente Bolsonaro, encontradas nas relações em geral e acirradas nas redes sociais, também se faziam presentes, afetavam as relações interpessoais dentro do contexto escolar e expressavam interferências dentro da sala de aula e no fazer docente. Destacam-se nesse sentido as manifestações dos participantes da pesquisa sobre o Movimento Escola Sem Partido, sobre a Reforma da Previdência e a PEC de congelamento de gastos, visto que todos esses aspectos afetam sua realidade pessoal e profissional.

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

“Tem proposta que eles querem cortar alguns assuntos da escola pra não trabalhar com os alunos, aquele negócio da escola sem partido, justamente para a gente não ter essa interferência pra desenvolver essa criticidade no aluno quanto à política. Pessoa pensante não é vantagem pro mundo que a gente vive, quanto mais gente crítica mais chance de revolta. Bolsonaro é um exemplo de gente que não pensa. Ele estar lá representa que a

maioria da população brasileira tem essa cabeça, que eu estou te falando que tenho que brigar pra ir contra.” Irene.

Tais manifestações foram mais críticas nas entrevistas, mas ocorreram de forma menos intensa nas observações em campo e, na maioria das vezes, com falas isoladas e sem o engajamento dos demais presentes, o que evidenciava desconforto, tensões nas relações e o possível temor de represálias, condizente com o momento político em que a pesquisa foi realizada.

3) Vivências de sobrecarga e adoecimento intensificadas pela pandemia

Desde a etapa de observação na escola foi possível notar que a sobrecarga faz parte do cotidiano dos professores, principalmente no final do ano letivo. Não era incomum ouvir relatos de professores que precisavam levar tarefas da escola para casa, visto que o horário de trabalho não era suficiente para dar conta de tudo, além de queixas ligadas à saúde, por vezes apenas uma dor de cabeça insistente, um resfriado, ou mesmo questões mais sérias, como no caso de uma professora com fortes dores nas mãos, impedindo-a de escrever com precisão. Outra situação, ocorrida no período final do ano letivo e que chama a atenção, está relatada no trecho a seguir:

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

A sobrecarga de trabalho afeta os profissionais de diversas formas, repercute nas relações de trabalho, no convívio com colegas, em maiores cargas de estresse, irritação, ansiedade, sofrimento, ou mesmo problemas de saúde. Patto (1992) discute a sobrecarga de professores e aponta ainda outros problemas que se somam a ela, como a desvalorização, a baixa remuneração, as múltiplas jornadas de trabalho, em especial no caso de quem exerce majoritariamente os cuidados da casa e da família, em sua maioria mulheres.

Esse cenário, em que os professores já estavam cansados e sentiam que não conseguiam realizar todas as tarefas a contento, se intensificou ainda mais depois da pandemia de COVID-19 e da implantação do ensino remoto, como apontado na revisão de literatura, o que trouxe novos desafios ao trabalho docente:

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

“Atendimento de whatsapp, atendimento de e-mail, todos os dias a gente vai lá e busca caixas e mais caixas, o professor está corrigindo em média 400 atividades, eu estava atendendo 10 turmas, sendo que eu ganho pra 5. E o salário não dobra, nunca.” Vera.

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

“Foi um desgaste que não tem precedente nenhum nesses meus 34 anos de trabalho na educação.” Elena.

Um dos principais pontos mencionados foi o aumento significativo da carga de trabalho, com a sensação de que precisam exercer mais funções do que antes da pandemia. O horário de trabalho não foi suficiente para dar conta de todas as novas demandas e os professores precisaram extrapolar o horário delimitado. Outro ponto mencionado pelos profissionais, diz respeito aos desafios de trabalhar em casa:

“Muito difícil pro professor, primeiro, ele teve que trabalhar em casa, então teve gastos com internet, energia, teve que se virar com equipamento tecnológico por conta dele, computador, computador travando, teve que arrumar um espaço em casa pra poder organizar essas aulas virtuais com quem tinha condição. Tinha que se virar com quadro, organizar apresentações, teve que fazer tudo isso.” Eduardo.

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

As problemáticas apontadas pelos professores evidenciam a precarização do trabalho docente no cenário da pandemia, ficando a cargo de cada professor, individualmente, lidar com as novas demandas, tanto de estrutura e condições de trabalho quanto com os desafios produzidos pelo ensino remoto. Como resultado, houve uma intensificação e também uma extensificação da jornada, requerendo inúmeras adaptações e um engajamento subjetivo ainda maior por parte desses profissionais. Vale ainda ressaltar que transformar a casa em ambiente de trabalho pode evidenciar a desigualdade de gênero e a divisão sexual do trabalho, uma vez que mulheres ainda são mais responsabilizadas pelas atividades domésticas e pelo cuidado da família (Macêdo, 2020), como apontado por Júlio:

“As mulheres que têm filho em casa e têm que trabalhar com criança, aí é muito pior. É mais difícil, trabalhar em casa é mais difícil, você mistura

família, mistura tudo ao mesmo tempo, você perde um pouco da qualidade sim.” Júlio.

A pandemia deixou ainda mais evidente o quanto diversos aspectos do processo educacional ficam a depender da dedicação individual e do esforço de cada professor, que precisa “se virar” da maneira que consegue. Tal aspecto corresponde à exigência neoliberal de gestão de si mesmo que, segundo Gaulejac (2007), representa a incorporação da lógica gerencial ao nível individual, sendo os trabalhadores convocados a se autogerirem e devendo cada um funcionar como uma empresa privada em termos de ser flexível, autônomo e alcançar por si os resultados esperados.

Além das vivências de pressão, sobrecarga e precarização ampliadas no ensino remoto, alguns professores relataram adoecimento decorrente do trabalho:

“A gente tá sentindo mais dores na coluna, nas costas, dores de cabeça, um emocional mais abalado, a gente tá chorando mais, e a gente vê pessoas lamentando, porque você toca no assunto e é um monte de gente que tá assim. Eu fui na psiquiatra semana passada, porque eu tô sentindo muita dor no pescoço que eu sei que é da ansiedade.” Vera.

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

Junto com o desgaste físico, emocional e as dores em decorrência das condições de trabalho adaptadas, tiveram que lidar com a pandemia, com o temor de adoecer e com o distanciamento, aspectos que marcaram a vida de todos que viveram essa experiência. Entretanto, como categoria, estiveram no centro de muitas polêmicas e cobranças e esse cenário desvelou de forma brutal as situações de precarização, sofrimento e adoecimento no trabalho que acompanham de longa data o trabalho docente. Cabe destacar que o modo de produção capitalista, promove sofrimento e adoecimento, e que a precarização é intrínseca a esse. No entanto, esses aspectos são potencializados em determinadas conjunturas históricas e sociais, como vimos na Pandemia de COVID-19.

Tal aspecto evidencia o caráter histórico-social dos processos saúde-doença, como apontado por Laurell e Noriega (1989), que denunciam que o fenômeno do adoecimento não é apenas individual e nem se restringe apenas à esfera biológica, sendo decorrente das relações

produtivas e do contexto social e, portanto, um processo que ocorre em nível coletivo.

4) Táticas de enfrentamento frente às problemáticas apontadas

Como abordado por Souza (2010), a manutenção de práticas hierarquizadas na educação leva a questionamentos, insatisfações e também abre oportunidade para enfrentamentos. Nesse sentido, diante das circunstâncias e das diversas problemáticas apresentadas nas seções anteriores, resultantes da invasão neoliberal na escola, os professores não ficam estáticos, buscam ações cotidianas de enfrentamento à situação como um todo, para transformar, ou ao menos contornar, aspectos da realidade. Por exemplo, propor práticas avaliativas diferentes daquelas que contribuem com a reprodução do sistema e apostar na formação continuada como meio para potencializar sua prática, tal qual ilustrado nos trechos a seguir:

“Hoje em dia o processo é 60%, a prova é 40%, só que tem professores que são engessados pelo processo e fazem virar um produto também. Eu tento fugir disso, eu tento trabalhar várias habilidades no aluno, sinestésico, auditivo, visual, pegando vários tipos de atividades diferentes e tentando abarcar o maior número de pessoas possíveis. A gente sai do convencional fazendo isso.” Júlio.

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

Dessa forma, é necessário chamar atenção para o fato de que os dois relatos apontam ações individuais, que dependem muito do interesse e do “esforço” de cada professor. Esse aspecto também foi percebido no trabalho de campo:

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

Na falta de saídas coletiva e de políticas públicas ampliadas, sustentadas e interligadas, o esforço individual aparece como recurso para ser um bom professor e pra enfrentar as limitações. A lógica da gestão de si mesmo², como proposto por Gaulejac (2007), impera na organização do trabalho escolar e até os enfrentamentos ficam sujeitos ao esforço de cada um. Outra possibilidade, ainda dentro dos recursos individuais, diz respeito às práticas apresentadas por Irene e Vera:

“Existe um negócio que chama currículo oculto. É o que eu faço! Tá na legislação que tem que fazer daquele jeito, eu até cumpro o que tá falado lá, dos objetivos, do conteúdo, eu tenho que cumprir, só que o currículo oculto é aquilo que o professor faz além do que está nos documentos, eu trabalho isso, mas eles não sabem que eu trabalho isso.” Irene

“Tinha algumas coisas [na BNCC] que a gente não podia mudar, mas podia acrescentar. Por exemplo, alguns temas que o professor poderia trabalhar caso achasse necessário. O professor tem que ter essa liberdade e essa sacada, o pulo no gato” Vera.

As falas apresentadas chamam atenção para outro ponto: como as professoras buscam “contornar” a estrutura, ao encontrar brechas para ter certa autonomia em seu trabalho. Nos amparamos nas propostas de Certeau (1998) para refletir a respeito de como os professores usam táticas, de dentro do sistema, para ultrapassar o que está posto. O autor debate sobre a capacidade dos sujeitos de encontrarem brechas e desenvolverem “engenhosidades”, práticas dissimuladas para intervirem na realidade, se reapropriarem do espaço, e reinventarem o cotidiano.

Entretanto, mesmo as táticas, no sentido discutido por Certeau (1998), possuem um efeito reduzido de transformação, visto que se limitam a margear os contornos colocados pelo próprio sistema. Nos chama assim a atenção o fato de não haver menção a ações coletivas de enfrentamento ou práticas de fato transformadoras, que promovam fissuras mais profundas no que está posto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, conclui-se que os aspectos políticos se fazem presente de diversos modos nas vivências e práticas de professores do Ensino Fundamental, em um cenário em que a racionalidade neoliberal se reproduz também nos contextos educacionais. Como aspectos principais, aponta-se que: 1) apesar da compreensão da educação em seu caráter amplo e de apresentarem alguma visão crítica com relação a aspectos políticos que atravessam o âmbito educacional, existem contradições entre o discurso e as práticas, que por vezes reproduzem aspectos da realidade criticada ; 2) a racionalidade neoliberal e a ideologia gerencialista se materializam em políticas públicas educacionais com a proposta de currículos e avaliações padronizadas, formulados a partir de interesses privados, com a finalidade de desenvolver

habilidades e competências nos estudantes; 3) a precarização, a sobrecarga e exigências exacerbadas têm produzido vivências de sofrimento e adoecimento nos docentes, evidenciando que a racionalidade neoliberal também atinge a organização do trabalho no nível micro; 4) tais problemáticas se agravaram no contexto de pandemia e ensino remoto, visto que os professores precisaram se adequar individualmente às novas demandas, sem suporte institucional ou do governo, gerando sentimentos de solidão e desamparo que, por sua vez, repercutiram em maiores níveis de sobrecarga e sofrimento; 5) frente a isso, os professores fazem uso de táticas para contornar os problemas, em sua maioria, utilizam estratégias individuais para lidar com as questões apontadas, não sendo mencionadas formas coletivas e articuladas de enfrentamento às políticas neoliberais.

Tais achados reforçam a urgência de se debater essas questões com todos aqueles que compõem o universo escolar e de criar espaços, ações e práticas em nível micro, que possuam efeitos também no nível macro e sejam viabilizadoras de transformações sociais. Condição com o referencial teórico adotado, entendemos que não é possível promover mudanças significativas apenas no âmbito escolar, sem que haja uma reorientação do processo social e produtivo como um todo. A construção de uma educação realmente democrática, crítica e emancipadora só se pode realizar se também construirmos uma sociedade mais justa, igualitária e de fato democrática, sendo esse um projeto coletivo.

Tendo em vista os achados apontados e o percurso da pesquisa, podemos perceber algumas limitações, especialmente no que diz respeito a buscar analisar como todos esses elementos discutidos se materializam dentro da sala de aula. Nesse sentido, seria interessante a realização de outros estudos que focalizassem especificamente o contexto de ensino-aprendizagem e permitissem abarcar a prática cotidiana dos professores. Além disso, é importante que outras realidades escolares sejam abordadas e que seja pensado o papel de todos os envolvidos no processo educacional. Desse modo, fica o chamado para que as psicólogas e psicólogos, contribuam em seu fazer profissional para o processo de conscientização e emancipação, em todos os contextos, dentre eles os de trabalho e educacionais, pois somente assim outros possíveis se tornarão factíveis.

REFERÊNCIAS

- Baptista, T. N. F., & Colares, M. L. I. S. (2022). Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 11(3), 873–891. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308>
- Certeau, M. de (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Vozes.
- Costa, C. L. (2020). Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. *Revista Expedições*, 11(Fluxo Contínuo). ISSN 2179-6386
- Cruz, L. R. da, & Venturini, J. R. (2020). Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid19. *Revista Brasileira De Informática Na Educação*, 28, 1060–1085. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1060>
- Cury, C. R. J. (2017). A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *RBPAAE*, 33(1), 15-34. <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>
- Dardot, P., & Laval, C. (2016) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2006). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Gaulejac, V. de (2007). *Gestão como doença social*. Idéias & Letras.
- Gatti, B. A. (2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (9), 7-18. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>
- Giroto, E. (2018). Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, 36(1), 16-30. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>
- Laurell, A. C., & Noriega, M. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. Hucitec.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Macêdo, S. (2020). Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. *Revista do NUFEN*, 12(2), 187-204. <https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>
- Magnani, J. G. C. (1997). O [velho e bom] caderno de campo. *Sexta-Feira*, (1), 8-11. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1811>
- Melim, J. I., & Moraes, L. C. G. (2021). Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, 13(1), pp. 198-225. ISSN: 2175-5604
- Parreira, V. A. D., & Pereira, M. S. (2020). Vivências de sofrimento em estudantes de Psicologia. In S. M. C. Silva; Z. F. R. G. Leal; M. G. D. Facci (Eds.), *A psicologia escolar e o ensino superior: debates contemporâneos*. CRV.
- Parreira, V. A. D., & Pereira, M. S. (2023). Neoliberalismo e organização da educação básica brasileira. *Revista Psicologia Política*, 23(58), 502-518.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011>.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.

- Pereira, J. M. M. (2021). A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. *Educação E Pesquisa*, 47, e242157. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147242157>
- Pereira, M. S. (2020). A Psicologia Social do Trabalho como campo de práticas, saberes e resistências. *Psicologia & Sociedade*, 32, e192604. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/tWwq33dT5Pz6ptZ4jSLFKsK/?format=pdf&lang=pt>
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2022). Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, 25(1), 156–165. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>
- Santos, A. N. S. dos, Reis, G. de A., Moura, D. L. de O., Kehler, G. dos S., Souza, L. T. R. de, Medeiros, A. C. P., Latorre, A. da S. L., Castro, S. G. N., Pinheiro, I. da S., Cabelleira, P. A., Dezem, L. T., Pereira Júnior, A. C., Cândido, L. de F. S., Santos, L. dos, Soares, G. M. S., & Santos, M. S. dos. (2024). "O avesso da educação": a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6860. <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172>
- Sato, L., & Souza, M. P. R. de. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>
- Schlesener, A. H. (2009). *A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci*. Liber Livro. https://www.researchgate.net/publication/339137774_A_ESCOLA_DE_LEONARDO_POLITICA_E_EDUCACAO_NOS_ESCRITOS_DE_GRAMSCI
- Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23(83), 129-149. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>
- Stake, R. (2000). Case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 435-454). Sage.
- Thompson, J. B. (2009). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (Tradução de Carmem Griscietalli). Vozes.

Recebido em: 28 de junho de 2022

Aprovado em: 28 de novembro de 2024

Disponibilidade de dados

Os dados não podem ser disponibilizados publicamente.

Editora de Seção

Maria Júlia Lemes