

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO



**As repercussões da performatividade no trabalho docente em escolas
públicas municipais de Vilhena-RO**

Ana Claudia Venturin da Costa

PELOTAS, 2021

Ana Claudia Venturin da Costa

**As repercussões da performatividade no trabalho docente em escolas
públicas municipais de Vilhena-RO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Simone Gonçalves da Silva

Linha de pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente

PELOTAS, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C837r Costa, Ana Claudia Venturin da

As repercussões da performatividade no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena-RO / Ana Claudia Venturin da Costa ; Alvaro Moreira Hypolito, orientador ; Simone Gonçalves da Silva, coorientadora. — Pelotas, 2021.

168 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Performatividade. 2. Políticas educacionais. 3. Trabalho docente. 4. Intensificação. 5. Mal-estar docente. I. Hypolito, Alvaro Moreira, orient. II. Silva, Simone Gonçalves da, coorient. III. Título.

CDD : 370

As repercussões da performatividade no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena-RO

RESUMO

Esta tese tem como objetivo central investigar como a performatividade impacta o trabalho docente em escolas públicas municipais, do Ensino Fundamental I, de Vilhena/Rondônia. Tenciona conhecer melhor a realidade vivenciada pelos docentes com as mudanças no trabalho provocadas pelas políticas educacionais neoliberais. Essas políticas têm como base o desempenho, a comparação, o resultado e a competitividade, características próprias do mercado, introduzidas na educação com várias consequências para escolas, alunos, sociedade e, principalmente, para os docentes que são interpelados a todo o tempo por essas políticas na busca de determinadas performances que atendam às demandas do modelo neoliberal. A fundamentação teórica teve como embasamento os estudos sobre neoliberalismo, avaliação externa em larga escala, trabalho docente, cultura da performatividade e mal-estar docente, de autores como Stephen Ball, Michael Apple, José Manuel Esteve, dentre outros presentes na literatura nacional. Na busca de compreender os efeitos disseminados pela cultura da performatividade no trabalho docente, a pesquisa de abordagem qualitativa entrevistou professores das escolas da rede pública municipal, na cidade Vilhena/Rondônia. Constatou-se que a instituição da cultura da performatividade, atrelada ao processo de reconfiguração do papel do Estado, e a condução de reformas e políticas educacionais neoliberais brasileiras têm produzido uma intensificação e um aumento do mal-estar docente no contexto educacional de Vilhena-RO.

Palavras-chave: Performatividade. Políticas educacionais. Trabalho docente. Intensificação. Mal-estar docente.

Repercussions of performativity on teachers' work in municipal public schools in Vilhena-RO

ABSTRACT

This thesis aims at to research how performativity impacts the Teachers' work in Elementary public schools, in the city of Vilhena, Rondônia. It intends to better understand the teachers experience with the changes in their labor process caused by neoliberal educational policies. Such policies are based on performance, comparison, results and competitiveness, characteristics of the market, introduced in education with various consequences for schools, students, society and, especially, for teachers who are addressed all the time by such policies in the search for certain performances that meet the demands of the neoliberal model. The theoretical foundation was based on studies on neoliberalism, large-scale evaluation, teaching work, culture of performativity, teacher malaise by authors such as Stephen Ball, Michael Apple, José Manuel Esteve, among others present in the national literature. In an attempt to understand the effects disseminated by the culture of performativity in teaching work, the qualitative approach research interviewed teachers from municipal public schools in the city of Vilhena, Rondônia. It was found out that the institution of the culture of performativity, linked to the process of reconfiguration of the role of the state, and the conduction of Brazilian neoliberal educational reforms and policies have produced an intensification and increase in teachers' malaise in the educational context of Vilhena-RO.

Key words: Performativity. Educational Policies. Teachers' work. Intensification. Teachers' Malaise.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 - MAPA DO ESTADO DE RONDÔNIA..... | 31 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 - PESQUISAS SOBRE ADOECIMENTO DE PROFESSORES..... | 15 |
| QUADRO 2 - RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD NO PERÍODO DE 2010 A 2019. | 21 |
| QUADRO 3 – TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. 40 HORAS SEMANAIS..... | 39 |
| QUADRO 4 – TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. 30 HORAS SEMANAIS..... | 40 |
| QUADRO 5 – TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. 20 HORAS SEMANAIS..... | 41 |
| QUADRO 6 SÍNTESE DE CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS SOBRE PERFORMATIVIDADE | 89 |
| QUADRO 7 – SINTOMATOLOGIA DO BURNOUT | 99 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------------|----|
| TABELA 1 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS | 45 |
|-------------------------------------|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| RME | Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Belém |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| VHA | Vilhena |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 12 |
| Questão de pesquisa | 19 |
| Objetivo Geral e Específicos | 19 |
| Justificativa | 20 |
| Conhecendo os escritos sobre o tema: mapeamento de pesquisas..... | 21 |
| | |
| CAPITULO I - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS | 31 |
| 1.1 contextualizando o <i>lócus</i> da pesquisa..... | 31 |
| 1.2 Caminhos investigativos..... | 42 |
| | |
| CAPÍTULO II - AS RELAÇÕES SOCIAIS, O TRABALHO E O CAPITAL | 49 |
| | |
| CAPÍTULO III - O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO | 57 |
| 3.1 A perspectiva de mercado na educação | 64 |
| | |
| CAPÍTULO IV – TRABALHO DOCENTE: desafios e enfrentamentos | 70 |
| | |
| CAPÍTULO V - POLITICAS EDUCACIONAIS, PERFORMATIVIDADE E MAL-ESTAR DOCENTE..... | 81 |
| 5.1 Políticas educacionais..... | 81 |
| 5.2 Performatividade docente | 85 |
| 5.3 Mal-estar docente..... | 93 |
| | |
| CAPÍTULO VI - O IMPACTO DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE VILHENA – RO | 102 |

| | |
|--|------------|
| 6.1 Sentidos às avaliações em larga escala na visão de professores e gestoras de Vilhena- RO | 104 |
| 6.2 Condições de trabalho docente..... | 115 |
| 6.3 Processos de intensificação do trabalho docente em Vilhena-RO | 121 |
| 6.4 Pandemia e o acirramento das modificações no exercício docente | 128 |
| 6.5 Processo de mal-estar docente em professores de Vilhena-RO | 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 149 |
| REFERÊNCIAS..... | 156 |
| APÊNDICE..... | 170 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como principal assunto o trabalho docente, em especial as repercussões da performatividade, conhecendo melhor a realidade que os professores estão vivenciando no cotidiano do trabalho - as emoções, os desafios e as dificuldades encontradas -, e como tem sido lidar com essas situações. Preocupa-se também com a relação entre o trabalho humano e seus percalços, destacando a insatisfação dos docentes e suas consequências no desempenho das atividades. Esta investigação se enquadra na linha de pesquisa currículo, profissionalização e trabalho docente, justamente por fazer essa menção ao trabalho professoral e às identidades de professores e professoras, discutindo suas implicações para o ensino e a formação da conduta humana e profissional.

A educação tem um papel importante na construção de uma sociedade democrática com ações voltadas para a cidadania e para o coletivo. Entretanto, o que se tem presenciado são práticas que contradizem essa democracia, onde cada vez mais tem aumentado a influência do setor privado na educação pública, trazendo implicações para a democratização, conforme afirmam estudos de Peroni (2018, 2017).

A educação vem incorporando novos sentidos pautados pela perspectiva mercadológica que torna tudo passível de medição. Essas modificações sofridas pela educação têm atingido os professores de diversas maneiras, em sua autonomia, na intensificação de seu trabalho, na responsabilização, na internalização de subjetividades, aderindo, assim, à chamada cultura da performatividade, conceito que é definido por Ball (2005) e que será tratado mais adiante. A performatividade está relacionada a uma lógica de resultados, comparações e de “autopolicimento” em que são submetidos esses professores e professoras na atual conjuntura em que a educação está inserida.

Diante dessa lógica capitalista neoliberal que a educação tem presenciado e vivenciado, pode-se perceber algumas consequências, por exemplo, a competitividade, a meritocracia e o individualismo. Esses são elementos inseridos na educação e que têm a finalidade de estimular essas práticas nos estudantes, os quais deixam de ter como princípio a cidadania, a coletividade e a mutualidade, para ter como estímulo o mercado de trabalho.

Essa prática pode ir contra os princípios de muitos professores, que passam a ser atraídos a adotarem tais práticas, uma vez que são pressionados a atingirem metas, alcançarem o melhor conceito nas avaliações externas, como é o caso do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹, e elevarem o nível de sua escola.

As avaliações externas estão estritamente vinculadas à proposição de um currículo unificado, produzindo a cultura de controle do trabalho docente e implicando na perda de sua autonomia, como por exemplo o que temos em voga, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Os professores perdem sua autonomia à medida que o conteúdo de suas aulas não pode ser trabalhado conforme seu planejamento e aquilo que acredita ser o melhor para seu aluno, mas sim conforme os conteúdos que são cobrados nas avaliações externas, e esses não abarcam todas as áreas do conhecimento, o que pode ser prejudicial. Nota-se que os instrumentos desses testes estão interferindo e orientando os conteúdos que são ensinados em sala de aula, deixando, assim, de propiciar um conhecimento mais amplo e com mais criticidade.

Logo, supõe-se que os esforços desses profissionais frente às complexidades encontradas na docência podem levá-los a um esgotamento que os impedem de atingir os objetivos da função docente e da educação escolar. Sendo, desse modo, uma educação com docentes ansiados pelo propósito de formar cidadãos, tendo a escola como esse meio de difusão nessa formação de

¹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

caráter, valores, princípios e saberes científicos. O docente tem o papel de direcionar o alunado para essa perspectiva de contribuição para a sociedade.

Tendo em vista essa realidade, surge uma preocupação com o bem-estar docente, motivando, assim, esta pesquisa que vem propor um conhecimento maior sobre situações que ocorrem no ambiente de trabalho de professores de escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia, e que podem comprometer o conforto desses profissionais, trazendo consequências no desempenho de sua função.

A escolha pelo tema de pesquisa da cultura da performatividade no trabalho docente se deve a uma preocupação/inquietação em relação à saúde e ao bem-estar de professores da educação básica. Mesmo não atuando nessa área, percebemos como um campo que precisa de atenção, pois atuamos como docente no ensino superior, modalidade que também tem sofrido com esse problema. Entretanto, na educação básica é mais recorrente devido a relatos de colegas, isso no contexto de Vilhena - RO.

Pesquisas mostram como a saúde docente vem sendo prejudicada com o passar do tempo e diversos são os motivos e os tipos de adoecimento. A seguir, será apresentado o quadro, adaptado/alterado de Penteado e Souza Neto (2019), que aponta um pouco do cenário relacionado à saúde dos professores, demonstrando um pouco das razões que nos fazem pensar nessa temática como sendo relevante e significativa para a área, bem como para toda a sociedade. O quadro foi adaptado conforme o apontamento desta pesquisa, não utilizando, para essa finalidade, todas as pesquisas demonstradas pelos autores Penteado e Souza Neto 2019 em seus trabalhos. Dessa forma, foram extraídas apenas aquelas que de alguma forma contribuíram para o fortalecimento do desenvolvimento da atual investigação, que se preocupa com as repercussões da performatividade no trabalho docente. Para melhor organização, os trabalhos foram divididos em dois grupos conforme sua metodologia, separando os estudos de revisão dos demais.

Quadro 1 - Pesquisas sobre adoecimento de professores

| Autor/ano | Tipo e área de publicação | Método | Elementos principais |
|---------------------------------------|--|---|--|
| Codo (1999) | Livro | Pesquisa nacional: 52.000 professores e trabalhadores da educação | Destaca, dentre as questões de saúde, os transtornos mentais e comportamentais (ansiedade, estresse, depressão, exaustão emocional, <i>burnout</i>), os distúrbios da voz e as doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo. A pesquisa aponta que 48% dos educadores têm algum sintoma de <i>burnout</i> , e que um a cada quatro deles apresenta exaustão emocional, sendo que a maior insatisfação e falta de comprometimento é encontrada em professores nos primeiros anos de trabalho. |
| CNTE (2003) | Relatório de pesquisa | Pesquisa: professores da educação básica de vários estados | Constatou a ocorrência de problemas de saúde em 30,4% dos professores, de cirurgias em 43,7% e de licenças médicas em 22,6%. Além disso, registrou 83% da categoria como composta por mulheres. |
| Zambon; Behlau (2009) | Livro (e-book) | Pesquisa epidemiológica: professores da rede básica (27 estados brasileiros) | O estudo constatou a presença elevada de cinco ou mais sintomas vocais em 35% dos professores, ressaltando a severidade dessa condição, e identificou sintomas de problemas vocais relacionados ao trabalho em 80% deles: mostraram-se os males de cansaço vocal (92,8%), desconforto para falar (90,4%), esforço para falar (89,2%), garganta seca (83,4%), dificuldade para projetar a voz (82,8%) e rouquidão (82,2%). A gravidade da situação é distorcida na interpretação dos professores, já que muitos deles percebem esses sinais e sintomas vocais como parte integrante da caracterização profissional. Os professores relataram a presença de problemas de voz (63%), sendo 39,9% em situação crônica; no entanto, a procura por ajuda profissional especializada se deu em 34,5% dos casos. O estudo evidenciou uma demanda por ações de promoção da saúde vocal. |
| ESTUDOS DE REVISÃO | | | |
| Pereira et al. (2009) | Artigo em periódico Educação física | Revisão: Bases: <i>SciELO, PubMed, Medline e Lilacs</i> | O estudo associa as condições de trabalho do professor às altas taxas de morbidade (envolvendo nervosismo, ansiedade, <i>burnout</i> , distúrbios da voz e problemas osteomioarticulares), apontando lacunas: há concentração de estudos em alguns estados (Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul), deixando muitas realidades sem cobertura. Faltam pesquisas, políticas públicas e intervenções com ênfase na organização do trabalho na escola. |
| Souza; Leite (2011) | Artigo em periódico Educação | Revisão: Teses, dissertações, livros e coletâneas baseados em pesquisas sobre condições de trabalho e saúde de professores da educação básica no Brasil (1997-2006) | O estudo identificou que a saúde mental foi o aspecto mais estudado em pesquisas da psicologia e das ciências médicas e biológicas. A análise da organização do trabalho docente emerge como questão central para o tema, assim como a relevância das análises das novas exigências profissionais que recaem sobre os professores, dos novos desafios sociais que a eles se apresentam e das defesas criadas pelos professores, com seus limites e possibilidades de protegê-los(as) das situações mórbidas que os rodeiam, como disfunções vocais, estresse, depressões e outras. O estudo apresenta diversos trabalhos centrados nas questões de estresse e <i>burnout</i> . Identifica que a |

| Autor/ano | Tipo e área de publicação | Método | Elementos principais |
|--|--------------------------------------|---|---|
| | | | discussão sobre trabalho e saúde do professor avançou significativamente no período investigado, e que as pesquisas realizadas contribuem com o tema em inúmeros aspectos. |
| Silveira et al. (2014) | Artigo em periódico Educação | Revisão: publicações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2006-2011) | O estudo identifica que os professores constituem uma classe profissional bastante exposta ao estresse e aponta a necessidade de práticas avaliativas e interventivas que ajudem a compreender os processos que favorecem o bem-estar docente, a partir de técnicas direcionadas às mudanças no ambiente de trabalho, à reorganização institucional, ao desenvolvimento de habilidades individuais e à manifestação de recursos de <i>coping</i> adequados às diferentes demandas e realidades de trabalho. |
| Pioli; Silva; Heloani (2015) | Artigo em periódico * Educação | Revisão: pesquisas sobre efeitos no trabalho e na saúde docente gerados pelas reformas educacionais e políticas gerencialistas centradas em metas e indicadores | O estudo identificou aspectos contextuais e ideológicos que envolvem a transposição de conceitos do setor privado-empresarial para as instituições educacionais (autonomia, qualidade, metas e produtividade), bem como algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), explicitando alinhamentos às medidas gerenciais e aos modelos de avaliação heterônoma, prevalecendo uma lógica institucional baseada em sociabilidade produtiva. Segundo os autores, o discurso da qualidade e da eficiência oculta processos de controle e manipulação da subjetividade docente. Além disso, a gestão heterônoma e quantocrônica produz fragilização política e gera estresse e adoecimento. A regulação avaliativa punitiva incita o individualismo e instaura a competitividade mórbida. As relações de trabalho tendem a se atrelar à racionalidade heterônoma, ao passo que as metas idealizadas e abstratas se afastam do cotidiano e se configuram como algo inatingível a não ser pela geração de fadiga, sofrimento, estresse e conflitos nas relações de trabalho. Os autores entendem que a aproximação das instituições educacionais à racionalidade instrumental é geradora de conflitos, frustrações, sofrimento, estresse e/ou adoecimento docente - e concluem pela necessidade de se problematizar o contexto político atual das reformas educacionais, o qual não se mostra favorável para a concretização dos avanços necessários e acarreta prejuízos à saúde e ao bem-estar docente. |
| Sanchez; Gama (2016) | Artigo em periódico * Educação | Revisão: portal da Capes e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Teses, dissertações e artigos | O estudo apresenta um panorama do mal-estar docente que aponta o problema como traço da profissão, reunindo diversos fatores geradores de frustração, desencanto, desmotivação, insatisfação e mal-estar, desencadeando processos de desinvestimento profissional, desejo e abandono da docência, adoecimentos e estratégias de enfrentamento, como distanciamento físico ou psicológico do trabalho. São eles: relações com os alunos, intensificação do trabalho (ampliação do papel profissional com novas tarefas e desafios), precarização do trabalho, falta de apoio e partilha com os colegas, pressões e cobranças do entorno escolar, |

| Autor/ano | Tipo e área de publicação | Método | Elementos principais |
|---|---|--|--|
| | | | <p>organização da escola e do trabalho que dificulta vínculos necessários, pouca participação nas decisões de ensino, excesso de burocracia, controle externo do trabalho, falta de apoio pedagógico e reconhecimento do trabalho pelas instâncias superiores, escassez de recursos materiais, falta de incentivo ao aprimoramento e dificuldade para admitir aos colegas os problemas com a profissão. Outros aspectos são ainda referidos como geradores do mal-estar docente: as exigências da escolarização e inserção profissional numa sociedade competitiva e de evolução acelerada afetam a escola com um conjunto cada vez mais alargado de funções, que exigem do professor resposta às aspirações educativas, além das pressões e cobranças por indicadores e índices aferidos por um modelo empresarial marcado pela busca da eficácia e eficiência. Esses e outros aspectos demandam repensar a formação de professores na interação com instâncias sociais, culturais e políticas.</p> |
| <p>Cortez et al. (2017)</p> | <p>Artigo em periódico Saúde coletiva</p> | <p>Revisão: Base: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS, Psicologia) -publicações sobre a saúde no trabalho docente (2003-2016)</p> | <p>O estudo retrata um ciclo de sofrimento, desestruturação psíquica, problemas vocais e outras formas de adoecimento físico e mental que acometem professores no trabalho docente, e mostra o predomínio de publicações nas áreas de fonoaudiologia e psicologia. Nas pesquisas, de caráter qualitativo, há maior ocorrência da perspectiva sociointeracionista e de uma compreensão da saúde do professor como um processo biopsicossocial. Já a presença da psicodinâmica do trabalho indica a preocupação com a implicação da subjetividade na constituição do processo saúde-doença dos professores. Outras articulações permitem inferir que o trabalho é compreendido nas investigações como um dos determinantes sociais do processo de saúde-doença. Em geral as pesquisas evidenciam o adoecimento docente na atualidade e apontam a necessidade de desenvolvimento de ações referentes à reorganização do trabalho docente e à promoção de saúde do professor.</p> |

| Autor/ano | Tipo e área de publicação | Método | Elementos principais |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| Santana; Neves (2017) | Artigo em periódico Saúde coletiva | Revisão: BVS -publicações sobre gestão em saúde coletiva (1990-2014) | O estudo identificou apenas quatro produções que apontam alguma assistência por meio da gestão em saúde coletiva, evidenciando que há um discurso e uma realidade silenciados na quase totalidade dos trabalhos. Esse silêncio, apesar de paradoxal, pode sussurrar ideias e indagações, sendo importante levantar a discussão sobre os interesses envolvidos no falar ou no calar sobre o tema. Desse modo, são formuladas estas hipóteses: (1) os programas voltados para professores estão sendo realizados, porém não são divulgados; (2) eles não têm despertado interesse das instituições de pesquisa; e (3) não existem programas que trabalhem com os sofrimentos e adoecimentos de professores no âmbito das políticas públicas. Indicam, assim, a necessidade de ações e políticas que não silenciem a realidade, além de investigações sobre a ausência de gestão da saúde pública e da educação em relação à problemática dos sofrimentos e adoecimentos de professores no trabalho docente. A gestão da saúde do professorado, sob a perspectiva da integralidade, demanda ação conjunta de uma reestruturação educacional. Há necessidade de políticas públicas que contemplem a questão da saúde dos professores. |

Fonte: Adaptado de Penteadó e Souza Neto (2019).

As pesquisas apresentadas reafirmam uma realidade vivenciada por profissionais da educação, tratando-se, assim, de um assunto que requer muita atenção e que demanda muito estudo para, então, buscar uma compreensão dos fenômenos que ocorrem e que influenciam nesse ambiente, provocando essas consequências.

Nesse sentido, a busca por mais conhecimentos acerca dessa problemática nos instiga em contribuir com os envolvidos nesse processo, visto que os professores são profissionais que estão ligados diretamente ao desenvolvimento e à transformação das pessoas. Sendo assim, precisam estar bem para que possam desempenhar suas funções com maior êxito, com a perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade equilibrada e justa, baseada em princípios éticos.

A seguir, será apresentada a questão de pesquisa a que se propõe o estudo, os objetivos e a justificativa do trabalho, apresentando um mapeamento de pesquisas feitas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD sobre o presente tema.

Questão de pesquisa

Com o intuito de melhor compreender como ocorrem essas situações no cotidiano, algumas indagações foram norteadoras deste estudo: De que forma a cultura da performatividade pode produzir subjetividades² nos professores? Como os professores estão reagindo a essa cultura da performatividade? De que forma a performatividade vem ressignificando o trabalho do professor? Como as práticas da lógica de mercado têm produzido subjetividades nos docentes? Que sentidos estão sendo atribuídos pelos professores às avaliações em larga escala? O mal-estar docente dos professores de escolas públicas municipais de Vilhena está relacionado à cultura da performatividade?

Esses são questionamentos que levam a uma investigação maior, tendo como problema de pesquisa o seguinte: Como a cultura da performatividade produz efeitos no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia?

Na busca de algumas possibilidades de respostas a essas questões, são propostas no desenvolver dessa pesquisa algumas reflexões sobre neoliberalismo, avaliação externa em larga escala, trabalho docente, cultura da performatividade e mal-estar docente, com autores que ajudam a compreender essas temáticas, tais como: Stephen Ball (2001, 2002, 2005, 2006, 2014, 2016), David Harvey (2005, 2006, 2011), Michael Apple (1989, 2006, 2015), Álvaro Hypolito (2002, 2009, 2011, 2019), José Manuel Esteve (1999), entre outros.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Esta tese tem como objetivo central investigar como a performatividade impacta o trabalho docente em escolas públicas municipais, do Ensino Fundamental I, de Vilhena/Rondônia. Com o propósito de gradativamente

² Subjetividade define-se pelos “padrões segundo os quais contextos experienciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e dos outros e as nossas possibilidades de existência” (BALL *apud* SCHERER 2019, p. 30).

construir o objetivo maior desta pesquisa, surgem os objetivos específicos. Assim, destacamos como sendo:

- Investigar, junto a docentes da rede, os efeitos relacionados à performatividade que as políticas educacionais provocam no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena-RO;
- Analisar a relação entre a cultura da performatividade e a constituição do modo de ser docente;
- Identificar como a cultura da performatividade produz ressignificações no trabalho docente;
- Problematizar as possíveis relações entre a cultura da performatividade e o mal-estar docente em escolas públicas municipais de Vilhena-RO.

Justificativa

Para justificar esta pesquisa, dentre outros motivos, destaca-se que, mesmo com incidências de professores com algum tipo de desgaste, sendo físico e/ou emocional, existe uma carência no que tange à produção científica, com poucos trabalhos que retratam o assunto em Rondônia. E não se tem conhecimento de publicações que abordam essa temática no Cone Sul³ deste estado. Dessa forma, pode-se perceber uma necessidade de investigar o assunto proposto, com o intuito de colaborar com os envolvidos, bem como com toda a sociedade.

Esta pesquisa pode contribuir também para fomentar a discussão sobre a temática, de modo que os professores possam melhor se organizar para combater esse mal que os atinge, colaborando, assim, com o professorado, com sindicatos da categoria, com gestores públicos, com representações de ensino, com acadêmicos e demais interessados.

A seguir, apresentamos algumas pesquisas que vêm sendo feitas sobre o tema proposto com o intuito de colaborar com o delineamento do presente trabalho.

³ O Cone Sul é composto por 7 municípios: Cabixi, Cerejeiras, Chupinguaia, Colorado do Oeste, Corumbiara, Pimenteiras do Oeste e Vilhena (SIT - SISTEMA DE INFORMAÇÕES TERRITORIAIS, 2015).

Conhecendo os escritos sobre o tema: mapeamento de pesquisas

Este mapeamento objetiva obter mais conhecimento acerca do que vem sendo produzido sobre a performatividade no trabalho docente e verificar como esse tema vem sendo estudado pelos pesquisadores. Procurou-se fazer uma busca tomando como base pesquisas acadêmicas já realizadas sobre essa temática. Isso foi feito por meio de sínteses dos objetivos e dos argumentos apresentados, de realces acerca do que é recorrente e do que é considerado mais relevante.

Para realizar tal propósito, foi desenvolvido em agosto de 2019 um mapeamento de pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, foi utilizado como descritores o cruzamento entre os seguintes termos: “performatividade e trabalho docente”, “performatividade e gerencialismo”, “performatividade docente e política educacional”, “performatividade e desempenho do professor”, “mal-estar docente e política educacional”, “avaliação externa e trabalho docente” e “adoecimento docente e política educacional”. Nessa busca não foram delimitados os anos das publicações, porém, a partir disso, foram levantadas teses e dissertações registradas entre os anos de 2010 e 2019, sendo 8 (oito) teses e 13 (treze) dissertações.

A seguir, o quadro com as pesquisas encontradas com seus títulos, autores (as) e orientadores (as), ano de defesa, universidade e programa de pós-graduação, tipo de pesquisa e, por fim, as palavras-chave.

Quadro 2 - Relação de teses e dissertações da BDTD no período de 2010 a 2019.

| Título | Autor(a) Orientador(a) | Ano Defesa Universidade/Pro grama de Pós- graduação | Tipo | Palavras-chave |
|--|--|--|-------------|---|
| Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação | Morgana Domênica Hattge Maura Corcini Lopes | 2014 Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Todos Pela Educação. Performatividade. Desempenho. Inclusão. Reforma Educacional. |

| | | | | |
|--|---|--|-------------|---|
| Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013) | Juliana Fatima Serraglio Pasini Flávia Obino Corrêa Werle | 2016 Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | IDEB. Políticas Públicas Educacionais. Avaliação em Larga escala. Municípios de pequeno porte. Gestão Escolar. Contexto da prática. |
| “O professor no novo capitalismo: Representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia” | Mara Rosana Pedrinho Ângela Fátima Soligo | 2013 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Representação Social, Professor, Pedagogia, Psicologia, Políticas públicas |
| Implicações do projeto “São Paulo faz escola” para o trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental | Jean Douglas Zeferino Rodrigues. Maria Regina Guarnieri | 2010 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação escolar | Dissertação | Reforma educacional. Performatividade. Gerencialismo. Ensino fundamental ciclo I. Projeto São Paulo faz escola. Trabalho docente. |
| O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre | Ednacelí Abreu Damasceno Lucíola Licínio De Castro Paixão Santos | 2010 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Trabalho Docente. Reforma Educacional. Educação Básica. |
| A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente | Thais Vianna Maia Barcellos Maria de Lourdes Rangel Tura | 2013 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Políticas curriculares. Etnografia. Prática docente |
| Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente | Keiti de Barros Munari Zeila de Brito Fabri Demartini | 2016 Universidade Metodista de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Profissionalização, s ubjetividade docente, técnica Q-sort |
| O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará | Maria Izabel Alves dos Reis. Olgaíses Cabral Maués. | 2014 Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Adoecimento. Condições de Trabalho. Políticas Educacionais. Saúde. Trabalho Docente |
| Readaptação docente: Trajetória profissional e identidade | Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto | 2014. Universidade Metodista de São Paulo. | Dissertação | Identidade. Profissão. Adoecimento. Mal-estar docente |

| | | | | |
|---|---|--|-------------|---|
| | Antunes. Roger Marchesini de Quadros Souza | Programa de Pós-Graduação em Educação | | |
| Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. | Maria Lucivânia Souza dos Santos. Katharine Ninive Pinto Silva | 2016. Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea | Dissertação | Avaliação Educacional, Responsabilização, Ensino Médio, Pernambuco. |
| O uso dos resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: O caso das escolas públicas de Formiga –MG | Liliane Cecília De Miranda Barbosa Lívia Maria Fraga Vieira | 2013 Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Avaliação educacional, políticas de responsabilização, trabalho docente, SIMAVE - MG. |
| Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente : desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Priscila de Paulo Uliam Martins. Maria Cristina Silveira Galan Fernandes | 2015 Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Prova Brasil. Provinha Brasil. SARESP. Trabalho Docente. Políticas educacionais. |
| Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto de mundialização capitalista: implicações para o trabalho docente | Cleonice Halfeld Solano. Rubens Luiz Rodrigues | 2019 Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Mundialização. Educação. Avaliação Externa. Trabalho Docente. |
| Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará | Willana Nogueira Medeiros Galvão Edson Francisco De Andrade | 2017 Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Política Educacional. Avaliação em larga escala. Discurso. SPAECE. |
| Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil | Eduardo Rodrigues Capocchi Adriana Bauer | 2017 Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) Programa de Pós-Graduação em Educação. | Dissertação | Prova Brasil. Gaming. Avaliações Externas. Responsabilização. Fraudes. Exclusão. |
| Política pública e avaliação: o Saesp e | Márcio Alexandre | 2011 Universidade | Dissertação | Avaliação externa. educação. |

| | | | | |
|--|---|---|-------------|---|
| seus impactos na prática profissional docente | Ravagnani Pinto. Célia Maria David | Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Serviço Social | | neoliberalismo. política educacional. prática profissional docente |
| Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG | Raquel Arrieiro Vieira. Alvanize Valente Fernandes Ferenc Coorientadora: Maria Alba Pereira de Deus | 2014 Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Educação. | Dissertação | Não consta |
| Políticas públicas de avaliação em larga escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola : limites e Possibilidades | Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini. Alberto Albuquerque Gomes | 2017 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Educação. Avaliação em larga escala. IDEB |
| Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente | Uillians Eduardo Santos. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi | 2017 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Política de Avaliação em larga escala. Docentes. Rede municipal de Presidente Prudente. |
| O Mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica | Mariza Felipe Assunção Olgaíses Cabral Maués | 2013 Universidade Federal do Pará Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Avaliações Externas. Regulação Educacional. Trabalho Docente. |
| Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal | Rosane Toebe Zen Maria Cristina Silveira Galan Fernandes | 2018 Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação | tese | Trabalho docente. Avaliação. Prova Brasil. Currículo. Pedagogia histórico-crítica |

Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

O estudo de Hattge (2014) analisa o movimento Todos Pela Educação buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como

seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade. Nesse estudo a pesquisadora percebe a centralidade da performatividade no sentido que lhe atribui o pesquisador Stephen Ball. A partir dessa constatação a pesquisa analisa: quando emerge a noção de performatividade; que efeitos são produzidos nas práticas que a engendram; de que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação; e quais seus efeitos no campo educacional. Nessa pesquisa a autora menciona a relação da performatividade com a inclusão como um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que, num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que o desempenho nas avaliações em larga escala muitas vezes não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola, pautada pela performatividade como produtividade na educação.

A dissertação de Rodrigues (2010) baseia-se nos estudos de Stephen J. Ball sobre inserção de princípios gerenciais e performativos no meio educacional e pesquisas que analisam reformas educacionais e suas repercussões para escolas e professores. O objetivo dessa pesquisa foi de analisar o projeto “São Paulo faz escola” e as políticas de desempenho, buscando revelar suas implicações para o trabalho de professores. Os resultados revelaram que a introdução de medidas orientadas pelo gerencialismo e pela performatividade influenciou diversos aspectos da prática docente: direcionamento das atividades de classe para os conteúdos exigidos pela avaliação externa, maior responsabilização e visibilidade das professoras no que tange ao cumprimento das metas anuais visando ao recebimento de bônus, relações interpessoais e o próprio clima organizacional, permeados por competitividade, insegurança, reconhecimento individual, frustração, constrangimento e desestímulo em função dos diferentes desempenhos alcançados.

Na tese de Pasini (2016), o foco foi o modo como as avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática. A pesquisa foi realizada em cinco municípios de até 10 mil habitantes no estado do Paraná. O objetivo da pesquisa foi analisar a relação entre as políticas de avaliação em larga escala e as políticas desenvolvidas em municípios de pequeno porte. A pesquisa teve 25 entrevistas, dentre diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Como resultado a

pesquisa aponta fragilidades nas estatísticas quando apresentadas como fotografias da realidade educacional, o que acontece quando o IDEB é tratado como único ou principal instrumento para indicar a qualidade da educação. Também revela que, mesmo em municípios de pequeno porte, a performatividade e o gerencialismo permeiam o contexto da prática, envolvendo ações relacionadas ao atendimento das especificidades das avaliações em larga escala.

A pesquisa de Pedrinho (2013) teve o objetivo de identificar se as mudanças ocorridas no “novo capitalismo”, bem como as políticas públicas e educacionais, frutos do chamado “Estado-Avaliador” – expressas pelo futuro professor, professor formador e professor em serviço em uma instituição privada de Ensino Superior e duas escolas públicas municipais (pesquisadas para este trabalho) de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo – já estariam presentes no pensar, ser e agir desses profissionais, engendrando novos entendimentos e ações, por meio de suas representações sociais. Como resultado desse trabalho a autora traz que a performatividade e o gerencialismo estão presentes em maior ou menor grau em todos os grupos em suas representações de professores, especialmente quando os pesquisados veem sua atividade mais restrita à sua ação individual, solitária e acompanhada de ansiedade, nos quais a iniciativa, o empreendedorismo, a flexibilidade e a busca de inovações em um mundo em mudança (entendido de uma forma naturalizada) se constituem em meios para que ocorram os resultados esperados. Entendem que eles são (ou devem ser) profissionais de resultados nesse novo cenário.

Damasceno (2010) analisa o trabalho docente na educação básica da rede pública do Estado do Acre a partir do movimento de reformas educacionais implementadas na década (1999-2009) nesse Estado. Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um *survey*, no qual participaram 240 professores da educação básica que trabalham em escolas da rede estadual, e na segunda etapa foram entrevistados 08 professores. A autora não traz o tema “performatividade” como uma centralidade em sua pesquisa, porém, apoiou-se na discussão de cultura da performatividade em Ball (1992, 2005) para analisar alguns pontos de sua investigação, como por exemplo, foi respondido por 22 professores que a competição entre as escolas em busca do melhor índice de qualidade é vista como uma das principais mudanças ocorridas no trabalho

docente nos últimos anos. Evidenciando ainda que, de forma tímida e não tão expressiva na rede de ensino acreana, o que Ball (2005) afirma sobre a performatividade se trata de uma luta pela visibilidade, e que a base de dados, mensurações, comparações, metas e a publicação periódica de resultados são os mecanismos utilizados.

No estudo de Barcellos (2013), buscou-se analisar as implicações que a cultura da performatividade tem na prática docente e as formas como foi se estabelecendo como um discurso hegemônico ligado à ação docente e ao desempenho dos estudantes. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas, caderno de campo e observação sistemática. A autora cita Afonso (2001), dizendo que os docentes estão sendo fortemente responsabilizados pelos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas. Como resultado dessa pesquisa, existe a presença de elementos que podem ser classificados como pertencentes a uma cultura da performatividade que foi se construindo no interior do espaço escolar. E que a preocupação dos professores com os resultados das avaliações compromete a qualidade do ensino para os alunos. Menciona também que o professor vem assimilando a concepção de uma educação com parâmetros mercadológicos, apropriando-se da cultura do desempenho e sentindo a sobrecarga de uma escola com bons resultados.

Munari (2016) traz em sua pesquisa aspectos relacionados à subjetividade dos professores, mencionando que a profissão docente vem sendo marcada por reformas políticas que visam ao atendimento do sistema socioeconômico e que nessas demandas do capitalismo criam-se meios para alcançar modelos padronizados ou hegemônicos na formação docente. A autora cita Sousa e Vilas Bôas (2011) para demonstrar que essa tendência tem criado um momento de mal-estar na área; um momento de incertezas que geram “respostas políticas genéricas”, sem contextualização da profissão do professor em sua práxis. A autora procura discutir os porquês de permanência no magistério por profissionais que se consideram membros de um sistema de precarização e de mal-estar. Os resultados obtidos direcionaram para a questão principal do aspecto da afetividade na docência, sendo justificativa para a permanência no magistério.

A tese de Reis (2014) investiga o adoecimento dos trabalhadores docentes no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Belém – RME, no Estado

do Pará, tendo o objetivo geral de analisar as causas do adoecimento desses profissionais. A autora utilizou os autores: Bravo (2010; 2011), Codo (2006; 2010), Esteve (1999), Benevides-Pereira (2006), Minayo (1998) e outros para discutir saúde e adoecimento de maneira geral e na escola. Foram aplicados questionários e entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa indicaram que as causas dos adoecimentos na RME estão relacionadas: a) às condições de trabalho em seu sentido lato, indicando a existência de processos de intensificação e de precarização do trabalho docente; b) às políticas de formação continuada com acentuados graus de exigência das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; c) à existência de mal-estar docente, corroborando os desgastes e a mínima satisfação com o trabalho.

A pesquisa de Antunes (2014) busca identificar se existe no sistema educacional uma causa social que provoque readaptações por motivos psíquicos. Qual é essa causa social? E após a readaptação, como se constitui o perfil docente? A pesquisa de campo foi organizada a partir de oito entrevistas com professores readaptados e que continuam trabalhando nas unidades escolares. Os problemas vivenciados pelos docentes readaptados impactam sua identidade profissional, pois os docentes são marcados por estigma, discriminação, sentimentos de autoculpabilização e desvalorização social. A pesquisa aponta que o adoecimento psíquico atinge seriamente o profissional docente e que a situação é grave na rede estadual de ensino paulista.

As pesquisas de Barbosa (2013) e Santos (2016) têm como foco a avaliação educacional no sentido de saber como essas avaliações estão sendo assimiladas pelos envolvidos e quais suas implicações como um todo. Na pesquisa de Santos (2016), concluiu-se que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às Escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas, a partir de políticas de incentivos, de monitoramento do trabalho dos professores e da promoção de uma pedagogia da exclusão, selecionando os melhores alunos e excluindo aqueles considerados piores. Essas escolas atingem os resultados esperados pelo governo em termos numéricos, sendo consideradas de excelência. Isso ocorre a partir de estreitamento curricular e “treinamento” para as avaliações, na busca por uma qualidade total, no mesmo sentido buscado no

meio empresarial, com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade, desvendando um modelo de educação que se destina cada vez mais a satisfazer as leis de mercado. Por outro lado, o que se encontra na realidade é que essa política de responsabilização implantada no Estado vem gerando intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento de professores e alunos, falseamento de resultados, estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos, excluindo possibilidades de promoção de uma educação de qualidade.

Solano (2019), Zen (2018), Galvão (2017), Rubini (2017), Santos (2017), Matins (2015), Vieira (2014), Assunção (2013) e Pinto (2011) trazem em suas pesquisas as repercussões que essas políticas de avaliações em larga escala têm sobre o trabalho docente e também a percepção de professores e gestores sobre esse assunto, sendo que Solano (2019) traz a realidade educacional brasileira e portuguesa. Em ambas realidades, a investigação revelou que as políticas de avaliação em larga escala se articulam com o processo de mundialização do capitalismo, em que a educação se constitui como mecanismo para viabilização do projeto societário hegemônico, utilizando um discurso de qualidade baseado no gerencialismo. Martins (2015) enfatiza em sua pesquisa que essas avaliações instigam a competição entre escolas, gerando pressão e estresse. Vieira (2015) menciona como resultado de sua pesquisa que as docentes têm seu campo de atuação modificado pelas avaliações e pela sobrecarga de tarefas, delineando uma nova lógica em seu ofício. Galvão (2017) menciona que tem se desencadeado um processo de cobrança, *ranking* entre escolas, concorrências, aprovação automática e adaptação curricular de português e matemática, focando os conteúdos cobrados nas avaliações, além da diminuição de carga horária de disciplinas que não são cobradas nos testes. Pinto (2011) mostra em sua pesquisa que a avaliação externa como mecanismo de regulação e controle da política educacional vem transformando o professor em técnico educacional e seu trabalho está mais voltado para obtenção de resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Ainda falando sobre avaliações externas, Capocchi (2017) analisa os efeitos colaterais indesejados dessas avaliações quando combinadas a políticas de responsabilização escolar no Brasil, trazendo dois desses efeitos: a exclusão

não aleatória de alunos com baixa proficiência de avaliações e a incidência de fraudes ingênuas em desacordo com os protocolos de aplicação das avaliações. Os resultados indicam que isso acontece em associação às pressões resultantes de programas de bonificação docente, *rankings* do IDEB dos municípios.

Diante do exposto, nota-se que existem poucas pesquisas relacionando a performatividade a impactos no trabalho docente, tornando a presente investigação atual e relevante, buscando, assim, analisar, compreender e apresentar como a performatividade impacta o trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena-RO.

Quanto à organização, esta tese divide-se em seis capítulos distribuídos da seguinte forma: Capítulo I – Estratégias metodológicas; Capítulo II - As relações sociais, o trabalho e o capital; Capítulo III – O neoliberalismo na educação; Capítulo IV – Trabalho docente: desafios e enfrentamentos; Capítulo V – Políticas Educacionais, performatividade e mal-estar docente; Capítulo VI - O impacto da cultura da performatividade no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena – RO. No primeiro capítulo foram expostos os procedimentos metodológicos para a organização e abordagem do fenômeno, bem como a obtenção de dados, tratamento e discussão. Os capítulos dois, três, quatro e cinco propõem um embasamento científico para subsidiar uma discussão e uma inter-relação entre as teorias e as vivências práticas de professores em escolas públicas de Vilhena, região sul de Rondônia. No capítulo seis foram apresentados os resultados da pesquisa com as categorias de análise.

CAPITULO I - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, serão apresentadas algumas estratégias metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, como o contexto de Vilhena e suas políticas, procurando realizar um mapeamento da realidade educacional. A partir dessa contextualização, serão descritos os caminhos investigativos.

1.1 Contextualizando o *lócus* da pesquisa

Figura 1 - Mapa do Estado de Rondônia



Fonte: mapas do mundo, 2020.

Vilhena é um município do estado de Rondônia possuindo uma área territorial de 11.699,150 km². Sua população está estimada em 102.211

habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2020, sendo o quarto município mais populoso do estado. Sua emancipação ocorreu em 23 de novembro de 1977, tendo pouco mais de 40 anos. A cidade é conhecida como Portal da Amazônia por estar situada na entrada da região Amazônica, fazendo divisa com o estado do Mato Grosso. Também é considerada a cidade clima por ter uma temperatura média inferior às outras cidades do estado.

Segundo fonte do IBGE do ano de 2020, a educação de Vilhena conta com 14.284 matrículas no ensino fundamental com 562 docentes; 3.548 matrículas no ensino médio com 210 docentes; e com 42 estabelecimentos de ensino fundamental, sendo 29 escolas públicas municipais.

A constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 determina:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O parágrafo 2º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” No inciso XI do artigo 3º dessa mesma lei afirma: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

Em nossas maiores fontes da legislação para a educação há a determinação da educação tendo a prática social, a cidadania e o preparo para o trabalho como primordiais no objetivo da educação. Cabendo ressaltar que a educação tem vivido uma preocupação com a preparação para o trabalho, talvez até mais fortemente que a relação com a cidadania, tendo em vista as práticas exercidas na sociedade e nas escolas.

Em relação às especificidades educacionais em Vilhena, foi criado pelo Conselho Municipal de Educação do município o sistema municipal de ensino por meio da Resolução 002/2012-CME/VHA de 12 de janeiro de 2012, reafirmando as diretrizes e bases da educação nacional e as legislações educacionais vigentes. Em seu artigo 16, reafirma a finalidade da educação básica em desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

cidadania e meios para progredir no trabalho e estudos posteriores. No inciso V do artigo 2º da lei 226/2015 que aprova o PME - Plano Municipal de Educação, menciona a formação para o trabalho e a cidadania. Com isso, percebe-se que também em âmbito municipal essa perspectiva da cidadania e do preparo para o trabalho é reafirmada. No caso de Vilhena não existe sistema próprio de avaliação no município, mas esse segue a orientação federal, tendo o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para essa finalidade. O artigo 9º inciso VI da LDB, Lei 9.394/96, determina a incumbência da União em assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, tendo como objetivos a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Em conformidade com essa lei a avaliação parece ter o propósito de fazer um diagnóstico do panorama geral e, a partir da realidade encontrada, propor ações para melhoria do ensino. Entretanto, não parece ser o encontrado na prática, onde termos como meritocracia, competição e divulgação de “melhor” e “pior” escola se fazem presentes em realidades de muitos estabelecimentos de ensino. O que pode ser percebido é que os resultados desses testes têm sido usados como forma de mérito e também de alguma forma de punição, com o ranqueamento de escolas. A seguir, pode-se constatar o que fora mencionado nas falas de professores que participaram das entrevistas:

Nós fizemos simulados, teve até uma competição entre as escolas do município. [...] e foi premiado o aluno que se destacou em cada 5º ano, o que tirou a nota melhor do 5º ano de todas as escolas da rede municipal teve uma premiação e para o professor que, por exemplo, lá dentro da escola a sala que atingiu a nota maior também foi premiado (PROFESSORA 5V, 2020).

“O IDEB é muito divulgado dentro da própria secretaria, aquelas escolas que têm o IDEB maior são mais exaltadas, aquelas que têm o IDEB menor os professores vão para uma reciclagem (professor 4W, 2020)”. Na próxima fala há um relato de uma professora de escola bem centralizada e com uma nota mais elevada nas avaliações e, por isso, considerada uma ótima escola e muito procurada pelos pais para colocarem seus filhos. “O resultado do IDEB foi parar em 3 ou 4 jornais a divulgação. Nós (professores) ganhamos homenagem da diretora e tudo mais (professora 1C, 2020)”. Já a seguinte professora fala de uma escola que se encontra em uma realidade bem diferente da anterior, localizada na

periferia, com alunos de situações muito carentes, dramas familiares e condições sociais bem difíceis.

A nossa escola, por exemplo, a gente se sente até excluído. Assim, nunca é elogiado, nunca tem nada de bom para a gente sabe...e é devido a isso, ah o IDEB lá da escola (nome da escola) é baixo né. Ah você trabalha na (nome da escola)?! [...] Então assim, de uma certa forma a gente se sente excluído com o resultado dessa prova, dessa divulgação (PROFESSORA 5V, 2020).

A mídia intensifica essas informações e os discursos sobre a qualidade da educação que são construídos a partir desses resultados, o que pode ser um tanto perigoso. Afonso (2009, p. 21) expõe que “a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores”, a inquietação com a repercussão dos resultados muitas vezes faz com que esses profissionais direcionem suas ações para esses testes, “não sendo por acaso que a avaliação de desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e *performances* dos estudantes (AFONSO 2009, p. 21).” Sendo assim, se os estudantes não têm um resultado satisfatório, essa responsabilidade recai sobre o professor que não fez um bom trabalho. E diante dessa insegurança, o resultado dos alunos e das escolas passa a ser uma prioridade e assim começa a se perder o sentido de diagnóstico, estando mais próximo das políticas neoliberais. E com isso acaba buscando “soluções” nas parcerias público-privadas que prometem resolver os problemas da educação. No caso de Vilhena essas ações têm sido voltadas buscando uma melhoria nos resultados das avaliações. Parcerias feitas com empresas privadas têm gerado grandes expectativas até mesmo nos professores, que acabam sendo iludidos e convencidos com o discurso sedutor de melhorias proporcionado pelo privado, como a fala de uma professora apresentada a seguir: “*Em relação às avaliações a escola fez uma parceria, no ano passado, 2019, com o SEBRAE e o Sicoob que montaram uma apostila[...]a gente ganhou esse material todinho do Sicoob em parceria com o SEBRAE foi maravilhoso (Professora 2T, 2020).*” “*Isso é um trabalho de parceria entre o município e o SEBRAE desenvolvem em todas as escolas, as 29 escolas do município (professora 6E, 2020).*” Essa última professora continua afirmando em sua fala o quanto acredita ser importante esse fato.

Uma questão de empreendedorismo feito pelo Sebrae em parceria com a Semed, sobre ensinar as crianças a serem empreendedores né[...] Os

professores vão ter essa metodologia de trabalho de empreender, tem apostilas para serem entregues para os alunos e no final do percurso vamos aplicar essa questão de empreender dentro da escola. Só que ainda é pouco, é muito pouco, quase nada! (PROFESSORA 6E, 2020).

No caso dessa professora ela entende que todo esse trabalho de empreendedorismo dentro das escolas é muito bom, porém, ainda é mínimo, precisa de bem mais para que melhore os resultados. *“Essas iniciativas municipais, na minha visão, elas deveriam ser mais acentuadas (professora 6E, 2020).”* Tem sido uma prática recorrente essa perspectiva mercadológica dentro das escolas, e em Vilhena isso tem se confirmado de acordo com as falas de professores que estão incorporando esses discursos como sendo a solução para os problemas ora enfrentados. O autor Ball fala sobre esse assunto ressaltando que *“docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global (Ball 2013, p.10).”*

Arelada a esse cenário de melhorias nos resultados está a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, uma política que vem como um instrumental, com a promessa de aumentar a qualidade das avaliações proporcionando melhores resultados, ao menos é isso que ela anuncia. Entretanto, para alguns professores essa política trouxe ainda mais trabalho, burocracias e pouco tem se modificado na prática. Segundo a professora 2T, a BNCC também tem causado frustração, essa questão burocrática de como fazer, como lançar no diário, ela diz não estar conseguindo e tem se preocupado e adoecido. *“Eu estou me sentindo muito presa nessa questão burocrática de preencher diário com essas novas normas enquanto eu poderia estar ali pesquisando, procurando um outro meio para ajudar melhor o meu aluno[...]que tá me adoecendo, essa preocupação (professora 2T, 2020).”* Pode-se perceber, também, uma aversão a essa política na fala desta diretora:

[...]agora tem essa BNCC, você tem ideia do tempo que foi gasto em estudos, sobre a BNCC, sobre a formação atualização de currículo? Tudo demanda muito estudo. Você vê que o professor está cansado, e formação continuada, vamos ter que estudar esse negócio (DIRETORA 2G, 2020).

Outra professora menciona a preocupação em entender essa nova política *“quando a gente estava trabalhando normalmente a gente tinha bastante formação continuada[...]principalmente pela nova BNCC, fizemos bastante estudo*

nesse sentido (professora 3R, 2020).” Professores declaram que a falta de informações mais concretas para a efetivação dessa política tem sido um problema, pois falta quem entenda e conheça para passar essas informações.

[...]nós temos que descobrir, depois nós temos dúvidas, depois nós mesmos que temos que ir atrás dessas próprias dúvidas e nesse meio tempo entre estudar, fazer o planejamento e sanar as dúvidas que vão aparecendo, o tempo corre né, e aquilo que foi feito, depois tem que ser refeito, porque não estava mais de acordo (PROFESSOR 4W, 2020).

E continua afirmando que *“a compreensão da BNCC, principalmente quando ela chegou, foi muito complicado, muito mesmo, acho que precisaria de uma estrutura maior para repassar isso para a gente (professor 4W, 2020).”* Outra professora apresenta sua fala afirmando todo dispêndio de tempo em relação aos estudos sobre essa política. *“Eu observei que agora a gente sofreu bastante com a aprendizagem da BNCC que a gente teve muita formação a gente teve que fazer muita leitura para compreender e mesmo assim ainda estamos em fase de construção dessa aprendizagem (professora 8G, 2020).”* Constata-se que os professores precisam correr atrás de muitas orientações para se adequarem às novas políticas, ao mesmo tempo em que precisam planejar suas aulas, seus diários e todos os seus deveres enquanto professores e, assim, aumentando ainda mais o trabalho que já é considerado excessivo.

Em relação às políticas voltadas à educação, o município de Vilhena, visando atender às legislações e também preocupado com o bom andamento da educação, criou a lei complementar nº 226/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação- PME para o decênio 2015 – 2024 para a cidade. Suas diretrizes são:

Art. 2º São diretrizes do PME – 2015/2024:

- I – Educação como direito de todos e dever do Estado para a universalização do atendimento escolar;
- II – Erradicação do analfabetismo;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – Promoção científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – Valorização dos (as) profissionais da educação; e
- IX – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, e à sustentabilidade socioambiental.

Diante dessas diretrizes pode-se perceber que existem regras para se ter uma educação pública de qualidade para todos. Do ponto de vista prático o PME é um “documento que visa contemplar os anseios da sociedade vilhenense quanto ao atendimento educacional de qualidade nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (VILHENA 2015, p. 7). Nesse plano também é contemplada a preocupação com os profissionais da educação, o que representa ser um passo em direção a um cenário de maiores expectativas, seguindo, dessa forma, o que determina a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 3º inciso VII, que traz o princípio de valorização do profissional da educação. De forma que essa valorização esteja associada às melhorias salariais, condições de trabalho, carreira desses profissionais etc.

Entretanto, segundo o PME, as políticas de valorização do profissional da educação não têm se efetivado na prática, o que provoca entraves para os profissionais da educação básica no que concerne às condições de trabalho, carreira, remuneração e formação, tornando o trabalho docente precário (VILHENA 2015, p.72). O trecho seguinte do PME mostra uma forma de como essa desvalorização tem ocorrido: “durante os anos 2000, as políticas educacionais, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), têm provocado a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais” (VILHENA 2015, p. 72), levando esses docentes a uma carga emocional e a uma preocupação elevada com resultados. Além desse despreço aos profissionais da área, o trabalho do professor tem sido cada vez mais expandido, ultrapassando o campo pedagógico com novas exigências do órgão público e da comunidade. E há esse aumento das atribuições do professor sem o devido acompanhamento salarial. “Portanto, não adianta estabelecer metas visando a melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho desses profissionais” (VILHENA 2015, p. 72). Esse acúmulo de atribuições e responsabilidades pode refletir na saúde física e mental desses profissionais.

O artigo 13 da lei 9.394/96 que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação, e também o artigo 11 da Resolução 002/2012-CME/VHA, que dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Vilhena-RO, tratam das atribuições dos docentes:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Essas são as atribuições exigidas em lei, entretanto, existem atribuições que não estão previstas, mas que precisam ser realizadas, como por exemplo preenchimento de planilhas, atualizações de plataformas, atividade diferenciada para alunos com dificuldades e necessidades especiais, cuidados básicos com a criança (dependendo da região isso é mais comum), situações de conflito em sala de aula, dentre outras situações. E são essas funções que muitas vezes sobrecarregam esses professores, com inúmeras tarefas a serem cumpridas e, diante dos prazos que são estabelecidos, faz-se necessário passarem finais de semana empenhados nessas atividades, distanciando-se, assim, do convívio familiar e social, o que se torna um fator agravante para sua saúde.

A lei complementar 147/2010 do município de Vilhena dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos servidores da educação. Já a lei complementar 305/2017 altera o anexo IV desse Plano de Carreira, com atualizações nas remunerações dos profissionais da educação, que tem seguido o piso nacional para a categoria. Nas tabelas a seguir consta a apresentação de acordo com a carga horária do profissional:

Quadro 3 – tabela de vencimentos dos profissionais da educação, docência e coordenação pedagógica. 40 horas semanais

| CARGO/NÍVEL | REFERÊNCIA INICIAL DO CARGO | CLASS ES | REFERÊNCIAS SALARIAIS* | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|-------------|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII |
| Professor – Nível 1 Instrutor de libras – I | I | L- (MAG) | 2.298,80 | 2.368 | 2.439 | 2.512 | 2.587 | 2.665 | 2.745 | 2.827 | 2.912 | 2.999 | 3.089 | 3.182 | 3.277 |
| Professor – Nível 3 Séries iniciais | I | M | 2.298,80 | 2.368 | 2.439 | 2.512 | 2.587 | 2.665 | 2.745 | 2.827 | 2.912 | 2.999 | 3.089 | 3.182 | 3.277 |
| Professor – Nível 2 | I | N | 2.298,80 | 2.368 | 2.439 | 2.512 | 2.587 | 2.665 | 2.745 | 2.827 | 2.912 | 2.999 | 3.089 | 3.182 | 3.277 |
| Professor – Nível 3 | I | O | 2.298,80 | 2.368 | 2.439 | 2.512 | 2.587 | 2.665 | 2.745 | 2.827 | 2.912 | 2.999 | 3.089 | 3.182 | 3.277 |
| Profissionais de coordenação pedagógica: Gestor/administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional, pedagogo, psicopedagogo, instrutor de libras II e intérprete de libras | I | P | 2.298,80 | 2.368 | 2.439 | 2.512 | 2.587 | 2.665 | 2.745 | 2.827 | 2.912 | 2.999 | 3.089 | 3.182 | 3.277 |
| Coordenação pedagógica – cargos técnicos: código MAG-310, MAG-311, MAG-312, MAG-313 e MAG-314 | I | Q | 2.298,80 | 2.368 | 2.439 | 2.512 | 2.587 | 2.665 | 2.745 | 2.827 | 2.912 | 2.999 | 3.089 | 3.182 | 3.277 |

Fonte: Vilhena, 2017. Lei Complementar 305/2017 (alteração da lei complementar 147/2010).

*Valores monetários em reais.

Quadro 4 – tabela de vencimentos dos profissionais da educação, docência e coordenação pedagógica. 30 horas semanais

| CARGO/NÍVEL | REFERÊNCIA INICIAL DO CARGO | CLASSE S | REFERÊNCIAS SALARIAIS* | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|----------|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII |
| Professor – Nível 1 | I | L-(MAG) | 1.724,10 | 1.776 | 1.829 | 1.884 | 1.941 | 1.999 | 2.059 | 2.121 | 2.185 | 2.251 | 2.319 | 2.389 | 2.461 |
| Professor – Nível 3 Séries iniciais | I | M | 1.724,10 | 1.776 | 1.829 | 1.884 | 1.941 | 1.999 | 2.059 | 2.121 | 2.185 | 2.251 | 2.319 | 2.389 | 2.461 |
| Professor – Nível 2 | I | N | 1.724,10 | 1.776 | 1.829 | 1.884 | 1.941 | 1.999 | 2.059 | 2.121 | 2.185 | 2.251 | 2.319 | 2.389 | 2.461 |
| Professor – Nível 3 | I | O | 1.724,10 | 1.776 | 1.829 | 1.884 | 1.941 | 1.999 | 2.059 | 2.121 | 2.185 | 2.251 | 2.319 | 2.389 | 2.461 |
| Profissionais de coordenação pedagógica: Gestor/administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional, pedagogo e psicopedagogo | I | P | 1.724,10 | 1.776 | 1.829 | 1.884 | 1.941 | 1.999 | 2.059 | 2.121 | 2.185 | 2.251 | 2.319 | 2.389 | 2.461 |

Fonte: Vilhena, 2017. Lei Complementar 305/2017 (alteração da lei complementar 147/2010)

*Valores monetários em reais.

Quadro 5 – tabela de vencimentos dos profissionais da educação, docência e coordenação pedagógica. 20 horas semanais

| CARGO/NÍVEL | REFERÊNCIA INICIAL DO CARGO | CLASSES | REFERÊNCIAS SALARIAIS* | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|-------------|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII |
| Professor – Nível 1 | I | L- (MAG) | 1.149,40 | 1.184 | 1.220 | 1.257 | 1.295 | 1.334 | 1.374 | 1.415 | 1.457 | 1.501 | 1.546 | 1.592 | 1.640 |
| Professor – Nível 3 Séries iniciais | I | M | 1.149,40 | 1.184 | 1.220 | 1.257 | 1.295 | 1.334 | 1.374 | 1.415 | 1.457 | 1.501 | 1.546 | 1.592 | 1.640 |
| Professor – Nível 2 | I | N | 1.149,40 | 1.184 | 1.220 | 1.257 | 1.295 | 1.334 | 1.374 | 1.415 | 1.457 | 1.501 | 1.546 | 1.592 | 1.640 |
| Professor – Nível 3 | I | O | 1.149,40 | 1.184 | 1.220 | 1.257 | 1.295 | 1.334 | 1.374 | 1.415 | 1.457 | 1.501 | 1.546 | 1.592 | 1.640 |
| Profissionais de coordenação pedagógica: Gestor/administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional, pedagogo e psicopedagogo | I | P | 1.149,40 | 1.184 | 1.220 | 1.257 | 1.295 | 1.334 | 1.374 | 1.415 | 1.457 | 1.501 | 1.546 | 1.592 | 1.640 |
| Coordenação pedagógica – cargos técnicos: código MAG- 310, MAG-311, MAG-312, MAG-313 e MAG-314 | I | Q | 1.149,40 | 1.184 | 1.220 | 1.257 | 1.295 | 1.334 | 1.374 | 1.415 | 1.457 | 1.501 | 1.546 | 1.592 | 1.640 |

Fonte: Vilhena, 2017. Lei Complementar 305/2017 (alteração da lei complementar 147/2010).

*Valores monetários em reais

Essa foi a última atualização encontrada em legislação, entretanto, no site da prefeitura de Vilhena foi encontrado o seguinte excerto:

PROFESSORES COM PISO NACIONAL RESPEITADO - Os professores do município, desde 2016 passaram a receber o piso salarial nacional, com ajustes automáticos todos os anos. Assim os professores de Vilhena tiveram revisões salariais anuais de lá para cá: R\$ 2.135 (2016), R\$ 2.298 (2017), R\$ 2.455 (2018), R\$ 2.558 (2019). Para 2020 a previsão é que o Piso Nacional do Magistério ganhe reajuste de 6,2% e passe para R\$ 2.716. A Prefeitura continuará seguindo esse valor e fará mais este aumento, normalmente, representando então ganho de R\$ 581 desde 2016 para os educadores. Dessa forma, a cada ano aumenta o investimento da Prefeitura com os professores, sendo que em 2017 foram acrescidos R\$ 1,7 milhão à folha de pagamento por esse motivo, mais R\$ 2,4 milhões em 2018 e R\$ 2,1 milhões em 2019 (PREFEITURA DE VILHENA, 2019).

Esse trecho demonstra que os profissionais da educação tiveram reajustes no piso salarial nos anos de 2018 e 2019, saindo de R\$ 2.298 (2017) para R\$ 2.558 (2019).

Na tentativa de dimensionar a remuneração docente, tentou-se obter informações relacionadas ao custo de vida no município. No entanto, não foi encontrado nada oficial que pudesse respaldar esse entendimento. Contudo, observa-se que o município de Vilhena tem um custo de vida maior comparado a outros municípios de Rondônia, talvez por ficar mais deslocado, geograficamente falando.

1.2 Caminhos investigativos

Neste tópico serão apresentadas as estratégias metodológicas que foram utilizadas para a construção da presente pesquisa, que tem por objetivo investigar como a cultura da performatividade produz efeitos no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia.

A metodologia é o caminho proposto para se investigar a realidade de um determinado objeto de estudo. Minayo (2004, p. 22) versa sobre o assunto comentando que “entendemos por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”, ou seja, os meios utilizados para se atingir determinados resultados.

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da

história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013). Ainda segundo a autora, Minayo (2012, p.626), “a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”.

Fazendo referência à abordagem qualitativa, Lakatos e Marconi (2004, p. 269) esclarecem que “a metodologia qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Assim, analisam mais detalhadamente as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento, bem como a ocorrência da problemática existente, de forma natural.

Minayo (2012, p. 624) destaca que não existe neutralidade nas pesquisas, seja ela qualitativa ou quantitativa, mencionando que “é preciso esclarecer que não existe uma mente vazia de dados anteriores ou uma cabeça isenta de teorias e ideologia”. Sendo assim, a presente pesquisa procura se fundamentar em teorias já consolidadas, entretanto, terá o olhar da pesquisadora que possui suas ideias, vivências, experiências e subjetividades, sendo impossível a imparcialidade na construção do conhecimento.

A produção de conhecimento a partir da pesquisa em educação, como apresenta Abrahão (2006), parte do pressuposto que a

educação como ciência utiliza-se de diferentes tradições paradigmáticas e, estas, com diversos aportes teórico-metodológicos, dependendo dos posicionamentos epistemológicos do pesquisador e da natureza do objeto especificamente a ser estudado (ABRAHÃO, 2006, p.384).

Nesse sentido, discutir o rigor qualitativo das pesquisas em educação pode ser garantido seguindo orientações metodológicas. Nas palavras de Silva (2020, p. 278) “o rigor qualitativo está na criação do processo metodológico fundamentado na perspectiva adotada. ” Na busca desse rigor qualitativo a presente pesquisa se baseia nos três princípios defendidos por Silva (2020), que juntos formam uma tríade na constituição dos caminhos e das escolhas investigativas em educação, sendo ela composta por perspectiva, movimentos e análise.

O primeiro princípio é a perspectiva, nesse momento foram evidenciados os posicionamentos teóricos e metodológicos em que a pesquisa será

fundamentada. O segundo princípio são os movimentos, nessa etapa foram especificados os procedimentos utilizados para a produção dos dados, as entrevistas, observações, conversas e artefatos culturais que se aproximam do contexto educacional. E por último, a análise, na qual foram definidas as ferramentas analíticas que possibilitam olhar para o material empírico (SILVA, 2020)⁴.

A proposta desses princípios é o modo como foi conduzida a pesquisa, quais sujeitos fizeram fazer parte e como foi analisada. Em um primeiro momento houve a realização da pesquisa bibliográfica para conhecer melhor o tema. A perspectiva da pesquisa partiu do posicionamento das discussões de performatividade, tendo como inspiração os estudos de Stephen Ball. Com o intuito de compreender melhor o conceito de trabalho, foram utilizados autores como Marx (2007, 2004, 1994) e Antunes (2003, 2005, 2012, 2014). Com a finalidade de assimilar melhor a temática sobre neoliberalismo na educação, os autores Harvey (2005, 2011), Freitas (2018) e Moraes (2001) contribuem para o entendimento desse processo. Para tratar as políticas educacionais, o trabalho respaldou-se em Ball (2002, 2005, 2010, 2015). Sobre o mal-estar docente foram utilizados autores como Codo (2006, 2000), Esteve (1999) e Benevides-Pereira (2010) para fundamentar a pesquisa.

Em um segundo momento, referindo-se aos movimentos, foi a pesquisa de campo que serviu para complementar e contribuir para o esclarecimento de dúvidas acerca do objeto de estudo. Para isso, foram utilizadas, como procedimento para a produção dos dados, entrevistas individuais semiestruturadas com perguntas prévias, apoiando-se nas questões norteadoras. Com isso, buscou-se permitir liberdade aos respondentes para se expressarem, bem como proporcionar o surgimento de novos questionamentos e aprofundamentos que emergiram no decorrer das conversas com o intuito de enriquecer a investigação. Em relação às entrevistas, Minayo (2010, p. 261) destaca ser a estratégia mais utilizada no trabalho de campo, ressaltando o seguinte conceito:

⁴ Cabe destacar, que a discussão da autora Silva (2020) sobre a tríade nos processos teórico-metodológicos como necessária para garantir o rigor nas pesquisas em educação, refere-se às possibilidades de contribuição para as pesquisas pós-críticas em educação.

...é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Essas entrevistas foram aplicadas a docentes e gestoras de escolas públicas de ensino Fundamental que atuaram no 5º ano, em 2019, no município de Vilhena/Rondônia. Esse critério foi utilizado tendo em vista as avaliações externas que fazem parte desse estudo, e as turmas de 5º ano são elegíveis para essas avaliações, logo, o professor está envolvido nesse processo. Nessa pesquisa buscou-se contextos diferentes, sendo escolas do centro da cidade, escolas situadas nas regiões periféricas e também escola do campo. Participaram da pesquisa 6 (seis) escolas, sendo 2 (duas) situadas no centro, aqui chamadas de Escola M e Escola R; 3 (três) em regiões periféricas, bairros bem carentes, denominadas de Escola C, Escola V e Escola A; e 1 (uma) escola do campo, Escola H. A busca por contextos diferentes ocorreu pelo motivo de se conhecer, de uma forma mais geral, as situações nessas realidades diferentes, e a influência do contexto social no trabalho desses docentes e na escola.

A disponibilidade das escolas em participar da pesquisa foi o que determinou a escolha das mesmas. Em relação aos sujeitos, foram entrevistados 7 (sete) professoras, 1 (um) professor e 2 (duas) gestoras, distribuídos entre as 6 (seis) escolas participantes, totalizando 10 entrevistados. A tabela seguinte apresenta o perfil dos entrevistados:

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

| NOME | IDADE | FORMAÇÃO | TEMPO DE DOCENTE | ESCOLA |
|----------------------|--------------|-------------------|-------------------------|---------------|
| Professora 1C | 38 anos | Pedagogia | 12 anos | Escola M |
| Professora 2T | 55 anos | Pedagogia | 20 anos | Escola M |
| Professora 3R | 47 anos | Letras/magistério | 19 anos | Escola C |
| Professor 4W | 28 anos | Pedagogia | 5 anos | Escola C |
| Professora 5V | 43 anos | Pedagogia | 19 anos | Escola V |
| Professora 6E | 49 anos | Pedagogia | 18 anos | Escola V |
| Professora 7L | 46 anos | Pedagogia | 24 anos | Escola H |
| Professora 8G | 38 anos | Letras/magistério | 13 anos | Escola A |
| Gestora 1A | 41 anos | Pedagogia | 13 anos | Escola R |
| Gestora 2G | 45 anos | Pedagogia | 14 anos | Escola A |

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A definição dos sujeitos da pesquisa ocorreu pelo contato, primeiramente, com a direção da escola e essa, aprovando a pesquisa, passou os contatos dos professores que lecionaram no 5º ano em 2019. O contato foi feito com esses professores e, obtendo o aceite por parte deles, foi agendada a entrevista.

Não foi possível uma distribuição simétrica dos entrevistados nas escolas participantes, tendo em vista que isso dependia do interesse e disponibilidade de participação dos professores e gestores. Essas entrevistas direcionadas aos professores e gestores tiveram o propósito de ampliar o conhecimento acerca das vivências e experiências desse público, aspectos relacionados aos ambientes de trabalho. Todavia, é importante frisar o que Minayo menciona sobre a entrevista, “ela não significa uma conversa desprestenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetivos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1994, p. 5).

A entrevista individual, segundo Lüdke e André (2013), “cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Ainda segundo as autoras, “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista, essas informações fluirão de maneira natural e autêntica.” Outro ponto positivo da entrevista, mencionado por Lüdke e André (2013), é que essas permitem correções, esclarecimentos e adaptações que as tornam sobremaneira eficazes na obtenção das informações desejadas.

Quanto às entrevistas com o público selecionado, não foi possível fazê-las de forma presencial em virtude da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) que estamos vivenciando durante o desenvolvimento da presente tese. Foi necessário, então, utilizar a tecnologia para a aplicação das entrevistas, sendo feitas na modalidade online. Para a realização foi criada uma sala virtual para a pesquisadora, utilizando a plataforma Webconf da UFPEL- Universidade Federal de Pelotas.⁵ Cabe também observar que não somente no modo de conduzir a pesquisa, mas a educação em tempos de pandemia e os efeitos no trabalho docente também poderão aparecer na análise dos dados, o que constitui o terceiro movimento do trabalho.

⁵ <https://webconf.ufpel.edu.br/b>

O terceiro momento configurou-se na definição dos procedimentos de análise no qual foi utilizada a análise de conteúdo. Essa tem papel importante nessa fase da pesquisa, pois, segundo Bardin (2004), por trás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. Enquanto que na análise quantitativa a informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, na análise qualitativa o que conta é a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo. O emprego da análise de conteúdo tem a função de promover a ruptura entre o pesquisador e a familiaridade que ele guarda com seu objeto de pesquisa. Tal análise interpõe à intuição das significações um elemento científico que impede que o pesquisador leia, nos fatos pesquisados, tão somente a projeção da sua própria subjetividade (BARDIN, 2004).

Bardin (1977, p.42) apresenta que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Ainda segundo a autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” O pesquisador terá indícios, por meio da inferência, para chegar a uma causa em determinadas situações no âmbito de sua pesquisa.

A análise de conteúdo ainda pode contribuir no sentido de compreender ações, mesmo que sutis, sobre o que o indivíduo está comunicando. Chizzotti (2006, p.98) traz que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Por meio de algum pequeno gesto, comportamento e/ou expressão, pode deixar algo subentendido, mesmo que não tenha sido verbalmente dito.

Franco (2012, p.12) continua apresentando que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” Tudo o que está nas entrelinhas são conteúdos que precisam ser analisados para um entendimento melhor do que se passa naquele momento, naquela situação. Ainda, segundo a autora, “torna-se indispensável considerar que a emissão das

mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2012, p.12,13). Desse modo, tem-se a necessidade de entender os porquês de determinadas falas, gestos, palavras e até mesmo silêncios, pois sempre existe um motivo para essas ações e se faz importante procurar compreendê-las. Franco (2012, p.17) continua argumentando que,

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2012, p.17).

Contextualizar as ações vivenciadas torna-se imprescindível a fim de entender e enriquecer a pesquisa a partir das comunicações encontradas no campo, sejam elas orais ou escritas, no caso da presente pesquisa, por meio das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas (sem edição). Foram feitas várias leituras desses documentos com a finalidade de extrair os principais elementos abordados pelos sujeitos da pesquisa, com as temáticas mais recorrentes nas falas, e que contribuem no sentido de compreender o objetivo e problema da pesquisa, que é analisar o impacto da cultura da performatividade no trabalho docente de professores de escola públicas no Ensino Fundamental I de Vilhena-RO. Esses temas foram agrupados por similaridades e a partir disso foram formadas as categorias de análises.

A partir das leituras dos documentos foram selecionadas 5 (cinco) categorias de análises, sendo elas: Avaliações em larga escala; Condições de trabalho; Intensificação do trabalho docente; Pandemia; e Mal-estar docente. As categorias definidas contribuem para a compreensão do impacto da cultura da performatividade no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia, a partir das percepções de professores e gestores.

A seguir serão apresentadas algumas lentes teóricas percorridas durante o desenvolvimento do trabalho.

CAPÍTULO II - AS RELAÇÕES SOCIAIS, O TRABALHO E O CAPITAL

O trabalho acompanha a humanidade em seu processo evolutivo, desde a subsistência, ou na defesa da espécie até os dias atuais. Logo, o labor sofreu diversas modificações, sobretudo, no período feudal, nas revoluções industriais, e nas revoluções tecnológicas. Ele é condição essencial na vida do indivíduo. Ele vai além da manutenção financeira de suas necessidades básicas, o trabalho está relacionado com realização pessoal, com a capacidade de desenvolvimento e de criação, onde o indivíduo transforma e é transformado. Nas palavras de Lukács (1979, p.16), “o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho. ”

O trabalho, na percepção de Marx (1971b, p. 202), é

um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Desse modo, o homem com seu trabalho transforma a natureza ao mesmo tempo em que também é transformado por ela pela realização de suas potencialidades. Destarte, o trabalho tem um sentido fundamental para quem o realiza, seja para suprir necessidades básicas ou aquelas mais relacionadas à autorrealização.

Assim, Antunes (2012, p.10) contribui com o seguinte: “dizer que o ser humano precisa produzir para se manter (alimentar-se, vestir-se, habitar, enfim, manter-se vivo, reproduzir-se) significa afirmar que a atividade produtiva constitui algo ineliminável do próprio processo de manutenção da humanidade”. Entende-se, assim, que o trabalho é algo inerente ao ser humano, faz parte de toda a vida humana, sem ele não seria possível a sobrevivência. Ainda nas palavras de

Antunes (2012, p. 11) “é, então, exatamente por meio de sua atividade produtiva, por meio do trabalho, que o ser humano – que é ‘uma parte da natureza’ – afasta-se de sua condição imediatamente animal”. Ou nas palavras de Marx e Engels (2007, p.87):

Pode distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Para os autores, os seres humanos se diferenciam dos animais por meio do trabalho e da atividade produtiva. O ato consciente de realizar suas atividades os torna seres distintos dos animais, que têm essa atividade de forma inconsciente e irracional. Como apresenta a passagem clássica de Marx (1971b, p.202):

o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

O trabalho exercido pelo indivíduo é idealizado, ou seja, já há ao menos um esboço do que vai ser feito, de onde está partindo e para onde pretende chegar. Ele transforma a natureza, contudo, antes disso ele já tem alguma noção do que vai fazer, existe um projeto consciente do que será elaborado, diferentemente da forma instintiva da abelha.

O trabalho envolve um gasto de energia que tem a pretensão de modificar a natureza e produzir alguma coisa. Envolve uma transformação do ambiente natural, um projeto consciente, o trabalhador tem a percepção do que está fazendo. Antes de exercer seu projeto já existe algo em mente, conseguindo executar aquilo antes pensado, surgindo o reconhecimento do trabalhador em seu produto.

O trabalho sempre esteve presente na vida das pessoas, assim como a aprendizagem, como elemento essencial para a sobrevivência e desenvolvimento dos povos. O trabalho assumiu historicamente diversas posições na sociedade desde os primórdios até os dias atuais.

Como um elemento de satisfação das demandas do homem, ensina Marx quando retrata que “o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas [...]”. (MARX, 1985a, p.153).

Logo, o que o homem faz deve ser em conformidade com suas necessidades, pois esse elemento é o que daria a necessidade de produção. Nesse mesmo sentido, ensina Albornoz (2000, p.45) que “[...] para o pensamento antigo é a finalidade que dá sentido e comanda o conjunto da atividade produtiva [...]”.

O problema da relação de trabalho se agravou no momento em que Thomas Hobbes, em sua obra *Leviatã*, atestou que o homem se torna lobo do homem. E agora, nos resta compreender como o homem se apropria do Estado para exercer a função de lobo.

Para entender as repercussões da performatividade contemporânea, busca-se na “arqueologia” do trabalho, no seio da sociedade, uma discussão que permita compreender as transformações ocorridas. Assim, a partir desse prisma de discussão, buscou-se apontar a importância do trabalho e, sobretudo, sua relação intrínseca, conflitante e alienante com o homem e a sociedade, visando, a partir de então, propor uma melhor compreensão do avanço neoliberal por incremento do capitalismo sobre as relações de trabalho, até o trabalho docente nos dias atuais.

Existe um antagonismo ao tratar o trabalho. E isso não é algo novo, contemporâneo, pelo contrário, isso o acompanha desde seus primórdios. Ora bem visto pela sociedade, ora como um fato depreciativo ao *status* social. Ora o trabalho é visto como algo emancipador, ora como algo que aprisiona. Como promotor da felicidade e também da infelicidade. Ou seja, dado momento sugere seu lado positivo, em outro preconiza seu lado negativo. E assim o trabalho segue até a atualidade. Algo que significa sofrimento para muitos, mas necessário e até uma condição para a sobrevivência.

Antunes (2005, p.13,14) argumenta que não dá para ser desconsiderada a importância do trabalho na sociedade, entretanto, tem o cuidado de analisar o trabalho de forma que esse não seja algo que explore o indivíduo, ou que o

deprecie. Em suas palavras “quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos. ” Nesse caso, tem-se o trabalho explorado, uma relação de disparidade de poder entre empregado e empregador. Ainda nas palavras de Antunes, “se por um lado, necessitamos do trabalho humano, reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social” (ANTUNES 2005, p. 14).

Nessa perspectiva que o autor apresenta, o trabalho é algo necessário na sociedade, que pode trazer a liberdade, a independência e a realização pessoal, no entanto, os trabalhadores devem refutar aquilo que os mantém presos, tornando o trabalho enfadonho e maçante, trazendo a infelicidade.

O homem não nasceu para a escravidão, portanto, essa restrição à liberdade não é inerente do ser humano. Rousseau (2002, p. 17), em *O Contrato Social*, faz uma crítica quando diz que “renunciar à própria liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, inclusive a seus deveres. Não há nenhuma compensação possível para quem quer que renuncie a tudo. Tal renúncia é incompatível com a natureza humana [...]. ” A liberdade é uma característica do homem, portanto, não é comum que essa seja renunciada, conforme frisa o autor anteriormente. O trabalho não pode ser considerado “inimigo” da liberdade, visto que ele tem um poder de emancipação, de liberdade do indivíduo, permitindo uma perspectiva de crescimento pessoal.

Quando o trabalho se torna sinônimo de renúncia à liberdade, ocorre um aprisionamento do indivíduo, transformando o labor em um fardo. Segundo Marx (2004, p. 83), “o trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação”. E nesse sentido, entende-se aquilo que Marx chama de alienação do trabalho. Conforme o autor, “a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu próprio, mas de um outro, como se não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX 2004, p.83 ”.

Ao complementar essa discussão de alienação do trabalho, Albornoz (2000, p. 34,35) entende que “o trabalho é alienado do trabalhador porque o produtor não detém, não possui e nem domina os meios de produção. ” [...]

“produtor e produto estão separados” [...] “há um corte entre produtor e consumidor.”

A alienação, que pode ser tratada de maneira geral como estranhamento, pode ser descrita, segundo Marx (2004), em quatro aspectos:

- 1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele: O trabalhador é estranho ao produto de sua atividade. O produto é um poder independente e externo ao trabalhador, ou seja, o produto passa a ter mais importância que o próprio trabalhador. Esse é forçado a trabalhar mais, aumentando assim a produção. Nesse movimento em que o trabalhador é forçado a trabalhar mais, pois existe uma necessidade, o produto passa a ganhar mais importância, algo externo com uma força maior que o próprio trabalhador. Para os donos dos meios de produção o trabalhador é um mero meio para se chegar à finalidade que é o produto, aquilo que realmente importa.
- 2) A relação do trabalho com o ato da produção no interior do trabalho: A alienação da atividade produtiva. A atividade produtiva deixa de ser algo essencial do ser humano. As necessidades satisfeitas são totalmente externas ao trabalhador, não havendo satisfação interior. Seu trabalho acaba se tornando seu sacrifício para enriquecer alguém, provocando uma degeneração do ser humano.
- 3) O trabalhador aliena-se do humano: o trabalho humano que, antes da ascensão do capitalismo era um trabalho criativo, livre e transformador, torna-se um trabalho produtivo, deixando de ser um fim para ser um meio para conseguir satisfazer as funções naturais do homem, cuja finalidade é a sobrevivência. Esse trabalhador que exerce essas funções produtivas e genéricas está alienado da função humana que é justamente um trabalho com o fim de criar e transformar algo. Nessa perspectiva, esse trabalhador passa a ser um meio para conseguir a finalidade que é o produto.
- 4) Alienação do homem pelo homem: o homem tornou-se estranho àquilo que o faz humano. Um homem está estranhado do outro. A relação do trabalhador com capitalista é uma relação de estranhamento.

O trabalhador, não mais dominando todas as etapas do processo de produção e não possuindo os meios de produção, já não se reconhece no produto final, esse produto lhe é estranho. Então, surge o que Marx chama de fetichismo da mercadoria, como se a mercadoria surgisse de forma independente do trabalhador, de maneira fantasmagórica. Para Marx (1994, p. 81),

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX 1994, p.81).

Nesse sentido, o produto perde a relação com seu produtor, sendo estranho ao trabalhador e parecendo ter vida própria. O fetichismo da mercadoria se caracteriza pelo fato de as mercadorias, dentro do modelo capitalista de produção, ocultarem as relações sociais envolvidas nesse processo. A mercadoria é vista somente pelo que ela é, sendo encoberta a realidade de como ela foi feita, podendo ser por trabalho escravo, trabalho infantil, ou qualquer tipo de exploração. Isso fica implícito. A mercadoria é fetichizada, gerando fascínio no consumidor, ocultando qualquer relação social envolvida nela.

Sendo assim, se for retirado o caráter fetichista da mercadoria, torna-se revelada sua relação social, o que está por dentro dela, a sua historicidade. E assim entende-se que elas não passaram a existir do nada, elas surgiram como resultado de muitas relações sociais. Para superar o estado de alienação da consciência é necessário tirar o caráter fetichista da mercadoria e passar a ver que as coisas existem a custo de relações sociais envolvidas, podendo, assim, entender e ter consciência da existência dos produtos.

Para Marx o trabalho no modo de produção capitalista é um trabalho de dominação e exploração que conduz o trabalhador à alienação, ao fetichismo da mercadoria e à coisificação do operário, processo em que o trabalhador é transformado em mercadoria. Sendo assim, a razão principal do trabalho não é a realização social do indivíduo, como deveria ser. Nesse modelo de produção

capitalista o indivíduo trabalha por uma questão de necessidade absoluta. Dessa forma, o trabalho passa a ser uma relação de dominação.

Albornoz (2000, p.35, 36) explica que “a alienação objetiva do homem do produto e do processo de seu trabalho é uma consequência da organização legal do capitalismo moderno e desta divisão social do trabalho. ” O modelo de produção capitalista traz em seu âmbito uma característica voltada para o individualismo e a competição, o que torna tudo passível de mensuração. Esse “querer” sem cessar acaba por tornar banal as relações sociais, sempre priorizando o ter e o ser. Com isso, já não importa a forma como está organizado o sistema capitalista, mas o que ele está produzindo e se está dando o resultado esperado.

A mercadologia dos regimes de trabalho acabou por tornar precária uma atividade essencial ao homem, e Antunes (2003, p. 16) entende que:

A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados [...] (ANTUNES, 2003, p.16).

A busca pela produtividade, juntamente com a competitividade, tem causado algumas consequências na vida de muitos trabalhadores. Como o autor menciona o aumento do desemprego, pois aumenta o filtro devido às crescentes exigências para preencher os requisitos para determinada função. Isso remonta às regras do sistema capitalista, são as regras vigentes, o indivíduo é julgado se atende aos requisitos, caso contrário é afastado do “jogo”.

Ao atender esses parâmetros os indivíduos são vistos e tratados como máquinas, como seres desprovidos de sentimentos, necessidades e dignidade. Parece que passam a negligenciar que são seres humanos capazes de sentir, fazer, sonhar, compreender etc. Mas, seria possível uma sociedade diferente, que não enxergasse o indivíduo como algo para chegar ao capital?

Na apresentação do livro *A educação para além do capital*, Ivana Jinkings diz que “Mészáros ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos (MÉSZÁROS, 2008 p. 9)”. Nesse sentido, o autor entende que existe um antagonismo entre o ser

humano e o modelo capitalista existente, uma vez que o modelo vigente vai contra todo conceito de emancipação humana, disseminando uma estrutura de valores que contribui para uma vida baseada na lógica do capitalismo, da competição e da produtividade. Ainda segundo o autor “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS 2008, p.27)”.

Emir Sader (2008), no prefácio do livro *A educação para além do capital*, contribui dizendo que “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana (MÉSZÁROS 2008, p.15)”. Continua dizendo que a educação, que poderia ser um meio essencial para a mudança, tem se tornado instrumento para elevar os estigmas da sociedade capitalista, que “em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. Para o autor a educação, na forma como vem acontecendo, tem sido uma alavanca para os avanços da lógica de mercado.

Sendo assim, a pergunta anteriormente lançada fica à mercê de um sistema cheio de argumentos no sentido de convencer que esse é o caminho a ser trilhado pelas crianças e jovens: educar para o mercado. A seguir, será abordado como essa perspectiva tem ganhado força no campo educacional por meio das políticas neoliberais.

CAPÍTULO III - O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretende-se desenvolver uma reflexão acerca da introdução do neoliberalismo na educação e de como essa perspectiva tem se tornado hegemônica no campo educacional, fazendo prevalecer a lógica de mercado em toda atividade humana, conduzindo-a ao individualismo, à competitividade e à exclusão social.

O neoliberalismo representa a forma de atuação do Estado na economia de um país. Essa teoria chamada neoliberal foi desenvolvida, principalmente, pelo economista austríaco Friedrich Von Hayek. Ele defende uma mínima intervenção do Estado na economia, cabendo esse papel às empresas privadas e ao mercado, que passariam a regular as relações econômicas e sociais.

Moraes (2001, p.13) ressalta que a obra *O caminho da Servidão*, de Friedrich Von Hayek, lançado no ano de 1944, pode ser considerada como um manifesto inaugural e um documento de referência do movimento neoliberal. Nessa obra o autor faz um combate provocativo endereçado aos socialistas de todos os partidos, opondo-se “a toda e qualquer medida política, econômica e social que indique a mais tímida simpatia ou concessão para com as veleidades reformistas ou pretensões de fundar uma ‘terceira via’ entre capitalismo e comunismo” (MORAES. 2001, p. 13). Um traço que seria marcante no fundamentalismo hayequiano é a insistência na necessidade de se guardar intactos os princípios da “sociedade aberta”, motivo de sua crítica ao “Estado providencial tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana” (MORAES, 2001, p.13).

Três escolas do pensamento neoliberal são destacadas por Moraes (2001, p. 23). A escola austríaca, liderada por Friedrich August von Hayek, considerado o principal defensor do pensamento neoliberal contemporâneo; a escola de Chicago, com os precursores Theodore William Schultz e Gari Becker (ligados à

teoria do capital humano) e, principalmente, Milton Friedman, o grande homem de mídia dessa escola; e a escola de Virgínia ou *public choice*, conduzida por James M. Buchanan.

Essas escolas foram uma forma de aprofundar os estudos sobre o neoliberalismo, de difundir e divulgar as ideias proposta por esse modelo, tendo diferentes precursores em lugares também distintos com o objetivo de propagar aquilo que defendiam.

Para que essa proposta fosse desenvolvida na prática, era necessário apoio político capaz de executar tal orientação. Esse papel foi assumido pela conservadora Margaret Thatcher, na Inglaterra, no final da década de 1970 e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, na década de 1980, sendo esses os principais políticos disseminadores do neoliberalismo nessa época. Na América Latina essa experiência ocorreu primeiramente no Chile, no governo de Augusto Pinochet.

Esse modelo começou a ganhar força por volta da década de 1970 com a crise do petróleo. O modelo vigente nesse período na Europa Ocidental era o Estado de Bem-estar Social, cuja ideia é oposta à neoliberal, defendendo a intervenção do Estado na economia, sendo agente da promoção social e investindo em políticas sociais. Com essa crise econômica, esse modelo passou a ser questionado abrindo espaço às ideias neoliberais, cuja doutrina representa um ataque às formas de intervenção do Estado na economia, justamente por pregar uma mínima intervenção do Estado e uma maior liberdade dos cidadãos.

O modelo neoliberal, que tem influenciado as políticas educacionais no Brasil, tem um amparo na teoria do capital humano para estender a ótica da economia na educação, no modo de ser e de viver das pessoas. A teoria do capital humano foi desenvolvida por membros da escola de Chicago e teve sua formalização por Theodore W. Schultz a partir dos anos 1950. Para Mendes e Lima (2015, p.5), “essa teoria postula a existência de um capital humano, referindo-se a um conjunto de habilidades que servem de moeda para o sujeito no mundo do trabalho, em específico, e no mundo social, de maneira ampla”. O capital humano é visto, segundo López-Ruiz (2004, p. 189), como “um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca”. O indivíduo passa a ser compreendido como algo

que se adapta para atender às necessidades da economia. Tanto que Schultz (1962), formalizador dessa teoria, ressalta que o trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital. Frente a essa afirmação do autor, pode-se perceber o quanto o indivíduo está sendo comprometido com o capitalismo, como ele tem sido usado como meio para o enriquecimento e a manutenção do sistema produtivo em questão. O neoliberalismo prega esse investimento em capital humano como sendo imprescindível para os indivíduos estarem aptos a competir e a obter êxito, atingindo, assim, a meritocracia.

Pode-se dizer que o neoliberalismo, o capital humano e a performatividade estão totalmente imbricados nesse processo em que cada vez mais se valoriza os resultados e desempenhos, criando performances que atendam aos interesses do mundo capitalista. Mendes e Lima (2015) acrescentam, dizendo que metas são estabelecidas e, a partir da comparação do desempenho que foi alcançado, “sujeitos e instituições demonstram o nível de ‘qualidade’ dos serviços oferecidos, configurando o trabalho como uma mercadoria a ser mensurada, avaliada, comparada e eventualmente descartada” (MENDES E LIMA, 2015, p.7).

As políticas neoliberais instigam esse investimento em capital humano e, com isso, a valorização do desempenho da competitividade do individualismo tende a sempre crescer trazendo novos modos de ser professor. Ball (2002) ao tratar a reforma que vem ocorrendo na educação com correntes de ideias articuladas, - possibilitando uma orientação nos sistemas de educação, sendo sustentados por agentes poderosos tais como Banco Mundial e OCDE - destaca que essas mudanças não são apenas técnicas e estruturais das organizações. Mas são também formas de modificar o que significa ser professor, frisando que essas reformas não mudam apenas o que o professor faz, mas também o que ele é, modificando sua identidade e seu modo de agir. O autor sustenta que essas reformas de cunho neoliberal interpelam os sujeitos no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação. “Trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos” (HYPOLITO 2011, p.67).

Robert W. McChesney (2002, p.02), na introdução do livro *O lucro ou as pessoas?*, contribui dizendo que

o neoliberalismo é o paradigma econômico e político que define o nosso tempo. Ele consiste em um conjunto de políticas e processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais.

Conforme explica o autor, o neoliberalismo traz em suas políticas ações que atendem a uma pequena parcela da população em detrimento de sua maioria, que fica à mercê de um sistema que não representa a realidade social do país. Ainda segundo o autor, existem algumas consequências que são comuns a lugares distintos:

as consequências econômicas dessas políticas têm sido as mesmas em todos os lugares e são exatamente as que se poderia esperar: um enorme crescimento da desigualdade econômica e social, um aumento marcante da pobreza absoluta entre as nações e povos mais atrasados do mundo, um meio ambiente global catastrófico, uma economia global instável e uma bonança sem precedente para os ricos.

Diante do que expõe o autor, ficam claras as consequências desse modelo, o neoliberalismo, cujas políticas são favoráveis à elite influente que se fortalece, enquanto as classes menos favorecidas são esquecidas. Com isso, tem-se um aumento das desigualdades sociais, aumento de desemprego e da pobreza.

Harvey (2005, p. 12) define o neoliberalismo da seguinte forma,

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY 2005, p.12).

Esse modelo acaba por aumentar as desigualdades, visto que a população está em níveis muito diferentes, ou seja, existe uma disputa totalmente fajuta. Como comparar um indivíduo - que tem acesso à informação, à tecnologia, à cultura, a boas escolas e outros fatores que somam para o conhecimento -, com uma pessoa que luta para sobreviver, para ter o que se alimentar, ou com uma criança que vai à escola com o objetivo maior de se alimentar e com

necessidades básicas de sobrevivência? Parece ficar evidente o resultado dessa disputa.

Para Apple (2015, p. 616), “as políticas neoliberais práticas, que envolvem ‘soluções’ de mercado, podem na verdade servir para reproduzir – não subverter – hierarquias tradicionais de classe e raça”. Na perspectiva que traz o autor, o modelo neoliberal não dá conta de sanar as desigualdades, pelo contrário, ele promove políticas que reproduzem essas disparidades. Assim, continua Apple (2015, p. 616), “ao invés de considerar afirmações neoliberais conforme as suas aparências superficiais, deveríamos querer perguntar sobre seus efeitos ocultos, que são, com bastante frequência, invisíveis à retórica e às metáforas de seus proponentes”.

Para Boneti (2015), citado por Eisenbach Neto e Campos (2017, p. 10.989), “o ideário neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição da função do Estado”. Continuam dizendo ainda, “o ser cidadão não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser, nunca de responsabilidade do Estado, mas do indivíduo”. Ou seja, o indivíduo deixa de ser um elemento social sob a proteção do Estado e passa a ser responsável por suas capacidades e responsabilidades individuais (EISENBACH NETO E CAMPOS, 2017, p. 10.989). Sob essa premissa fica difícil compreender como se dará a disputa entre um indivíduo de classe média e um de classe menos favorecida, uma vez que esses precisam de qualificações para estarem aptos a conquistar seu espaço e sabendo que existe uma grande disparidade nesse meio.

São muitas as exigências nesse modelo econômico, Eisenbach Neto e Campos (2017, p. 10992) enfatizam que:

Hoje, na nova ordem econômica neoliberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho.

O trabalhador fica refém de um sistema que preza o capitalismo em detrimento do ser humano. A busca por uma vida digna parece não ser prioridade nem interesse nesse modelo de sociedade. E em conformidade ao que os autores falam anteriormente, o sistema educacional tem frisado isso no momento em que

estimula o aprendizado rápido, a criatividade, o ser competitivo e estar sempre buscando inovações, tudo isso corrobora o estilo de vida na sociedade atual.

O neoliberalismo que predomina no mundo com uma maior expressão a partir de 1990 exerce uma força sobre a educação pois a tem como um ponto estratégico. Para Silva (1995, p.12),

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1995, p. 12)

Nessa perspectiva neoliberal na qual vem se redesenhando a educação, pode-se dizer que seu sentido genuíno vem se perdendo, e que valores como cidadania e bem social vêm sendo substituídos por termos que remetem ao mundo econômico. Nesse sentido, Gadelha (2017, p.169) afirma que “a educação perdeu seu objetivo de instrumento de transformação”, sendo reduzida à formação de força de trabalho. Matias (2017, p. 23) complementa mencionando que “esse discurso poderoso legitimado pela ciência econômica e baseado em teorias altamente formalizadas, com a cumplicidade de intelectuais e um forte apelo midiático, é eufemizado”, pois as consequências desse modelo de políticas não são claramente explicitadas, sendo amenizadas e deixando transparecer uma certa mitigação da situação, como menciona o autor. E mesmo com toda essa transformação que vem sofrendo a educação, ainda existe uma vertente de que tudo isso é um avanço para o bem da sociedade. Para muitos é essa a imagem que se tem dessa lógica de mercado que está imbuída na educação.

E isso faz sentido na medida em que se observa os rumos que a educação vem tomando, sendo cada vez mais transformada em mercadoria e tendo objetivos muito próximos do mercado. Conforme ressalta Apple (2015, p. 611), o autor diz que,

os objetivos na educação são os mesmos que orientam metas econômicas e de bem-estar social. Incluem-se a expansão dramática daquela ficção eloquente, o mercado livre; a drástica redução de responsabilidade do governo em relação às necessidades sociais; o

reforço de estruturas altamente competitivas de mobilidade dentro e fora da escola[...] (APPLE, 2015, p. 611).

Nesse contexto é instigada a competitividade como algo que irá melhorar o ambiente, visto que existe uma ideia de “seleção” quando se trata de competição. E se existe uma seleção, o que fica subentendido é que alguns considerados “os melhores” chegarão ao final pretendido e que aqueles considerados inferiores ficarão para trás por não serem “bons” o suficiente. E é essa mesma ideia que tem sido transportada para o mundo educacional, estimulando a exclusão e aumentando a desigualdade.

Para Robertson (2007, p. 15), “o neoliberalismo transformou, ao mesmo tempo, de forma previsível e imprevisível, o modo como pensamos e o que fazemos enquanto professores e aprendentes, e, o que é ainda mais importante, como tornamos isso evidente para todos nós”. O que pode ser percebido é que existe uma tentativa de construção de subjetividade desses professores, que se expande para toda escola, alunos e sociedade, tornando-os individualistas e menos preocupados com as relações humanas e sociais, ou seja, em uma sociedade pautada nos valores de mercado. Harvey (2005, p. 14) expõe que o neoliberalismo “sustenta que o bem social é maximizado se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado”.

O neoliberalismo, para Hypolito (2011, p. 65),

transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida.

A perspectiva de mercado é introduzida nos setores públicos com o discurso de resultados, de metas e de desempenho, e que irá melhorar aquilo que vai mal. Esse é o discurso fortemente infiltrado na educação. Uma qualidade pautada em números que não demonstram de fato a realidade da escola.

Hypolito (2011) destaca duas consequências dos modelos gerenciais na administração pública que tiveram influências na organização da escola, que são as políticas de avaliação em larga escala e as parcerias público-privadas, que modificaram as relações entre o poder público e a sociedade. Essas práticas têm contribuído para fomentar as características de mercado dentro do âmbito educacional, orientar o conteúdo, e direcionar para o que é exigido nas avaliações

externas. Existe um controle do currículo e do trabalho docente, como afirma Moreira (2011), o que ensinar, como ensinar e por que ensinar passam a ser expressões de ordem e controle de um modelo de aprendizagem a ser alcançada em função de melhores resultados das avaliações externas, e não o modelo previsto no projeto político-pedagógico da escola. Freitas (2018, p. 82) acrescenta que “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade”. Sendo assim, as avaliações deixam de ter a função de diagnosticar e colaborar para o avanço da educação, conhecendo a realidade das escolas e as necessidades demandadas por elas.

3.1 A perspectiva de mercado na educação

A educação tem um papel importante na construção de uma sociedade democrática, mas é preciso participar, aprender e vivenciar a democracia para que possa se efetivar. Quando a escola deixa de ter uma gestão democrática para ter uma gestão gerencial, voltada para a lógica do mercado, está se perdendo não somente um tipo de gestão, mas toda uma possibilidade de se ter uma sociedade democrática, tendo em vista o papel da escola nesse processo de “ensinar” a democracia. Aqui vale ressaltar, muitas vezes, a impossibilidade dos professores e diretores em terem ações democráticas, tendo em vista as políticas neoliberais gerenciais que perpassam a escola e o trabalho docente, de forma que se torna quase impossível o desenvolvimento de ações que tornem a gestão democrática uma prática dentro das escolas.

No entanto, o que pode ser notado é que a democracia dentro das escolas tem passado por momentos conturbados, em que parcerias público-privadas têm aumentado muito nos últimos tempos. Essas parcerias estão inseridas no contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro feitas na década de 1990.

Sobre a crescente entrada do privado na esfera pública, Peroni (2018, p. 94) acrescenta o seguinte: “entendemos que o diagnóstico do capital de que o Estado culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade, está na raiz do avanço da privatização do público”. O privado é colocado como a resolução de todos os problemas, como sinônimo de eficiência, e que o público é

ineficiente. Essa é uma das “explicações” para o crescente avanço do privado na esfera pública.

Isso na verdade é uma busca para legitimar a ideologia de mercado com essa pseudo superioridade da gestão empresarial frente às administrações públicas. A introdução do modelo neoliberal na condução do sistema econômico global não deixou a educação de fora, sendo visível sua influência no campo educacional com reformas educativas que se configuram como tal.

O privado busca um protagonismo na educação, estando em disputa pelo conteúdo nas escolas, não somente dos currículos, mas também dos valores. Para Peroni (2018, p.97), “mais do que privatizar escolas, importa ao mercado interferir na política educacional”, interessa introjetar essa ideologia de mercado em todas as partes da educação, seja na formação dos professores, nos materiais didáticos, no monitoramento de plataformas etc.

O neoliberalismo, responsável pela introdução dessas políticas educacionais, “constitui em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (MORAES, 2001, p. 13). Ainda segundo Moraes (2001), as principais ideias do neoliberalismo acentuam duas grandes exigências gerais e complementares, que são a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos e a criação de novas regulamentações que diminuam a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (MORAES, 2001).

A ideia é que o mercado seja o propulsor do desenvolvimento, não necessitando de intervenção do Estado, uma vez que o esse é culpado pela crise do capitalismo por ter investido em políticas sociais. Esse é o diagnóstico feito pelo neoliberalismo, ancorado nessa perspectiva que adentra nas esferas públicas, inclusive na educação, modificando e criando políticas educacionais com perfil de mercado, permeadas pela ideia da competição e reforçando valores como o individualismo, a meritocracia e a competência.

Para Harvey (2005, p.13),

o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo.

Essa perspectiva tem se internalizado na sociedade como dominante, invertendo valores, substituindo a cooperação pela competição, uma vez que o objetivo dessa educação calcada nas ideologias de mercado não é formar cidadãos plenos de direitos e de oportunidades, mas trabalhadores comprometidos com a produtividade das empresas e com a manutenção de seus empregos, reduzindo o ser humano às práticas de mercado.

Essas ideias ganharam força no Brasil por meio dos *think tanks* que, segundo Rocha (2017, p. 96), tiveram um papel significativo na difusão do neoliberalismo no Brasil, “um fator importante que contribuiu nesse sentido foi a propagação de valores neoliberais realizada por empresários, tecnocratas e intelectuais por meio da atuação de *think tanks* pró-mercado”. Esses *think tanks* tinham o objetivo de disseminar essas ideias de forma muito articulada, pois tinham seus públicos-alvo que geralmente eram pessoas influenciáveis, direcionadas às pessoas políticas etc.

Com o avanço dessas ideias neoliberais, suas práticas foram se intensificando e tendo uma aceitação por parte da sociedade. Na educação essa privatização, segundo Rikowski (2017, p. 410), “é essencialmente sobre o *desenvolvimento capitalista: a capitalização*, o ‘Devir do capital’ na educação”. Ainda segundo o autor, “ao deter a privatização na educação, estamos bloqueando a expansão e a intensificação do capitalismo. A privatização da educação *não* é essencialmente a respeito da educação em si”. O autor nos remete a pensar as consequências da privatização da educação em um sentido mais amplo, como sendo uma forma de avançar o capitalismo, de criar e manter a força de trabalho, de expandir e intensificar o capital. Segundo o autor, a privatização traz implicação na produção social da força de trabalho (RIKOWSKI, 2017).

O discurso sedutor da privatização é atraente para a sociedade, que acredita ser uma solução para os problemas das escolas públicas. Entretanto, à medida que o privado adentra na escola pública, mais sua lógica que está totalmente voltada para o mercado de trabalho penetra nas pessoas envolvidas, que passam a achar comum, que esse sim é o propósito da educação: formar para o mercado.

Essa introdução do privado na educação pública tem trazido uma concepção de qualidade que está muito vinculada às avaliações externas, e essas avaliações parecem estar definindo o currículo das escolas, uma vez que o resultado desses testes tem sido balizador dos padrões de qualidade. Sendo assim, existe uma grande perspectiva de que o conteúdo dessas avaliações seja mais frisado em detrimento de outros. Para Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 417), “o privado não é uma abstração e não há apenas uma linha de atuação no privado quanto ao seu conteúdo, ou seja, há uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos tentando dar a direção para a educação pública”.

A avaliação da educação deve ser um instrumento de políticas públicas, uma forma de detectar como está o ensino nas escolas. Se a escola vai mal, então deve encontrar meios para melhorar e ajudar a resolver o problema, tendo em vista que a escola é pública. No entanto, o que tem acontecido não é isso, existe uma lógica de competitividade embutida nesse processo, em que são feitos ranqueamentos instigando o individualismo, e é essa a lógica do privado no público, a efetivação de uma formação voltada a atender as necessidades do mercado.

À medida que esses testes são utilizados como medição de desempenho de escolas e professores, mais eles se tornam frisados e, com isso, passam a direcionar o conteúdo das escolas. De acordo com Freitas (2018, p. 78), “a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”. Nesse sentido, parece ficar claro a preocupação com ações consideradas individualistas, uma vez que existe essa cobrança, que é instigada a competição, criando um ambiente pernicioso. Segundo Freitas (2018), a existência de metas e leis de responsabilização apoiados pela mídia cria uma pressão sobre os gestores, que passam a recorrer cada vez mais às consultorias e empresas, introduzindo nas escolas soluções privatizantes, reproduzindo esse comportamento de pressão aos demais envolvidos (FREITAS, 2018). Com isso, cria-se um círculo vicioso cujas ações advindas do mercado estão gerando situações de conflito entre os envolvidos e esses, na ilusão de um discurso sedutor de que o mercado tem as soluções para

os problemas enfrentados no setor público, voltam a recorrer a ele (mercado) como tentativa de solucionar o problema ora proposto.

O autor utiliza o termo darwinismo social para explicar essa relação de concorrência no livre mercado, em que sobreviverá o indivíduo que for mais forte. E o neoliberalismo instiga essa relação dentro das escolas, inculcando essa lógica na juventude, alegando ser um preparo para as crianças competirem no mundo tal como ele é. Onde os indivíduos de “menor qualidade” devem deixar o espaço para os de “maior qualidade” tal como nas empresas. “Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos” (FREITAS, 2018, p. 28).

Isso é o que ocorre no plano social, os desprovidos de condições devem concorrer com aqueles que possuem altas condições de vida, com acesso às informações, tecnologias etc., e isso ainda é visto como mérito daqueles que conseguiram, mesmo com tanta desigualdade. O que é colocado é que o esforço (mérito) do indivíduo é o que definirá sua posição social. “Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputas ideológicas” (FREITAS, 2018, p. 29), uma vez que a educação tem sido vista como serviço e não como direito, justificando, assim, sua privatização (FREITAS, 2018).

Nesse sentido, a educação parece ter um papel distante daquilo que se almeja enquanto direito materializado na vida das pessoas, uma vez que ela passa a ser um meio para conduzir os indivíduos para o mercado de trabalho e assim manter o sistema, no qual uma maioria trabalha para enriquecer uma pequena parcela da população.

As políticas educacionais têm se modificado constantemente no Brasil, tornando difícil a análise dessas práticas, já que não demonstram uma consistência. Nesse processo de mudanças é importante conhecer quais são as correlações de forças, quem são os sujeitos envolvidos, quais são suas pautas de interesse e como estão sendo materializadas as políticas educacionais para, assim, ter possibilidade de se compreender o que está ocorrendo nesse ambiente, e construir argumentos consistentes e convincentes, com o intuito de se contrapor a essas concepções que vêm tornando a educação pública alvo de privatização.

Assim, a partir dessas temáticas, pretende-se dar continuidade aos estudos, compreendendo como se materializa a influência desse modelo capitalista no cotidiano dos professores, apresentando algumas consequências para o trabalho docente.

CAPÍTULO IV – TRABALHO DOCENTE: desafios e enfrentamentos

Neste capítulo será tratado o trabalho docente, como tem sido o desenvolvimento das atividades dos professores e a relação com seu próprio trabalho diante dessas perspectivas neoliberais para a educação.

O trabalho docente nos séculos XVIII e XIX era um trabalho controlado pela Igreja. Antes mesmo de o Estado trazer a educação para sua responsabilidade, essa já acontecia em grupos religiosos com grande participação clerical nesse surgimento da atividade docente. Segundo Nóvoa (1995), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

Com o intuito de se libertarem do controle da Igreja sobre o trabalho de ensinar, muitos professores no século XIX, e até antes disso, começavam a se organizar em alguns países por meio de associações. No final do mesmo século houve embates importantes nessas associações para lutar por uma condição de profissionalização. Os professores almejavam ter mais autonomia e suas lutas eram movidas por essa demanda (HYPOLITO, 2019).

Houve, então, um processo de estatização da educação em mediação com a Igreja, em que Nóvoa explica que:

o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p.15).

Mesmo com a tentativa de mudança de libertar o ensino do controle da Igreja por meio da estatização, o movimento não obteve muito sucesso. Muito se deve ao fato de a cultura estar inserida no contexto daquele meio em que se

lecionava. Conforme frisa o autor, o modelo do professor não teve mudanças significativas.

Hypolito (2019) pontua que o professorado passou por um processo de proletarização, implicando em rebaixamento salarial, sendo que seu salário já foi comparado com funções como a de juizes e de promotores. Com o tempo, os salários foram reduzidos ao ponto de causarem uma pauperização da categoria. Pucci, Oliveira e Sguissard (1991, p. 91) também fazem alusão ao processo de proletarização quando expõem que as relações de trabalho do professor têm se aproximado do proletariado, principalmente pela “prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação”.

Outro fator importante a se destacar é o status profissional que também foi se perdendo ao longo dos anos. Houve uma perda do controle sobre o trabalho. À medida que foram sendo estabelecidas relações cada vez mais complexas de organização de trabalho pelos professores e escolas - estabelecendo hierarquias como supervisões, coordenações e retirando o controle do corpo docente sobre o que ensinar e como ensinar -, houve uma perda da autonomia do professor sobre o seu trabalho, de modo que o controle foi se afastando do trabalhador (HYPOLITO, 2019).

O trabalho docente para Hypolito (2019, p. 191) “não se refere somente ao ato de ensinar, mas se refere a todo o processo de trabalho escolar em que parte deste processo de trabalho é o trabalho pedagógico”. Em consonância, Oliveira (2010, p. 01) apresenta o trabalho docente como “uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades”. A autora continua expondo que “o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação”. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho docente está em todas as atividades relacionadas ao aluno e a ele direcionando a atenção, bem como a relação com seu próprio trabalho.

Com relação à atuação dos professores e ao sentido da docência, Arroyo diz que a nossa vivência é uma docência quando pontua que “reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes” (ARROYO, 2001. p.53). O ofício de ensinar é também de aprender, no convívio com culturas e realidades diferentes, com pensamentos e opiniões que divergem daquilo que é considerado o “padrão”. Tudo isso faz repensar julgamentos e atos, quebrando ideias prontas, remetendo a lugares antes talvez impensados, tudo como forma de aprendizado nesse ofício do ensinar.

Essa compreensão de docência vem sendo afetada pela perda do prestígio social que o trabalho docente vem sofrendo. São diversos os fatores que contribuem para isso, a perda da autonomia, baixos salários, estruturas físicas das escolas, a intensificação do trabalho, dentre outros fatores. Segundo Hypolito (2019, p.191), “as condições de trabalho e de salário a que o magistério está submetido são muito precárias, estando as escolas públicas, elas próprias, em condições também muito precárias.” De tal modo, dificulta-se o desenvolvimento do trabalho do professor. O trabalho docente tem sido afetado pelas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas, tornando-o mais complexo e difícil (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005, p. 52, 53).

As reformas de cunho neoliberal vêm assolando a educação nas últimas décadas e o trabalho docente tem sido um alvo nesse sentido, com políticas que trazem em seu contexto um aumento das atividades atribuídas aos professores e uma responsabilização pelo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala. A inserção do setor privado na educação tem trazido materiais que levam os docentes a seguirem essas ações, afetando diretamente em sua autonomia, “dita como os professores e as professoras têm que ensinar, o ritmo com que têm que ensinar, quais conteúdos têm que ser ensinados e avaliados” (HYPOLITO 2019, p. 192). Traz a promessa de que os alunos irão melhorar suas notas nos exames nacionais, como se notas altas nesses exames fossem sinônimos de qualidade. Hypolito (2019, p.192) frisa que essa prática “está preparando para os exames, preparar para o exame é uma coisa, formar as crianças com uma

qualidade de cidadão é outra”. Esses discursos gerencialistas que enaltecem o desempenho, a eficiência, os resultados, a meritocracia, enfim, têm se incorporado ao comportamento do corpo docente que já não discorda da necessidade desses testes e dificilmente encontrará alguém que seja contra a avaliação (HYPOLITO 2019, p. 192, 193). E isso pode estar relacionado ao fato de esses discursos já estarem internalizados nesses indivíduos, que já não causam estranhamento e sim uma aceitação, mesmo que de maneira forçada pelas situações do dia a dia.

Essas mudanças que a educação vem sofrendo tem afetado escolas, professores e alunos. As políticas de avaliação instalam modos de agir e de pensar nesses indivíduos que passam a priorizar os exames, tendo em vista que esses são vistos como medidas de desempenho das escolas com decorrentes classificações em uma espécie de *ranking*, pois são estabelecidos metas e padrões de aprendizagens. Posto isso, os professores são fortemente impelidos a adotarem medidas que corroboram essas políticas à medida que eles são tensionados pelos resultados obtidos por seus alunos, podendo, em alguns casos, serem responsabilizados por isso, seja por meio de constrangimentos na publicação dos resultados ou algum tipo de punição e bonificação/incentivos salariais, dependendo do resultado. Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47), “professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício”. Hypolito *et al* (2009) continuam complementando que “parece ficar claro que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto sobre o trabalho docente” (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI 2009, p. 104).

Todas essas modificações têm levado a um novo modo de ser professor, essas condutas têm sido internalizadas por esses indivíduos que passam a “aceitar” todas essas imposições como sendo válidas e necessárias, passando muitas vezes a se questionarem em relação ao trabalho, provocando insegurança, incertezas, medos, descontentamento com a profissão, dentre outros sentimentos. Garcia, Hypolito e Vieira (2005), ao fazerem referência à produção de uma demanda por determinado tipo de identidade, destacam que “na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido

apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos” (2005, p.47). Esse discurso tem sido a justificativa para as políticas de formações, avaliações em larga escala, currículos unificados e até mesmo pela inserção das iniciativas privadas na educação pública com a promessa de que irá resolver os problemas ora existentes.

Assim como aponta Lawn (2001, p.120), “as tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, [...] têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida”, de forma que atenda às demandas desse Estado regulador. Por identidade profissional dos docentes, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54) entendem que “é uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções”. Esses fatores corroboram para a constituição do modo de ser e de agir dos docentes. Em seu texto, Lawn (2001, p.118) defende “que as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança”. O Estado, por meio das políticas, atua fortemente na formação da identidade do professor, direcionando sua ação para uma determinada postura e jeito de ser e de agir.

Os professores, segundo Lawn (2001, p.129, 130), “transformaram-se numa ‘massa’ de empregados de organizações pseudo-privadas, homogêneas por este processo, ao mesmo tempo que, pela competição entre elas, se diferenciam. Esta é a nova identidade oficial do professor”. A competitividade tem sido uma característica muito forte e muito presente nas escolas, às vezes, de forma mais disfarçada, mas ela tem sido uma inquietação entre professores, alunos, equipes diretivas e até para os pais dos alunos, visto que é fomentada a ideia de ser escola destaque, professor destaque, aluno destaque etc. À medida que esse incentivo é instigado, maior será a competição e a corrida para o lugar de destaque, destoando, assim, do real sentido da educação, que vai sempre se delineando como uma empresa com características cada vez mais aprofundadas e alinhadas para atender às demandas do mercado, sustentando o capitalismo. Com isso, as atribuições dos docentes têm ganhado novas configurações para atenderem a todas essas demandas. Ball *et al* (2013, p.

10) destacam que “docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global”.

Diante do que expõem os autores, parece ficar clara essa nova roupagem que vem sendo imposta ao professor, com mais essa atribuição de fomentar o crescimento econômico e a concorrência, “o trabalho docente e a prática pedagógica tendem a ficar subordinados ao mercado” (IVO e HYPOLITO, 2015, p.367). As mudanças propostas pelas reformas educacionais induzem aos modelos gerenciais de gestão. A meritocracia, por exemplo, é fruto dessa onda de pensamentos em que as pessoas são as únicas responsáveis pelo seu “sucesso”, com a promoção e escolhas de indivíduos baseadas em seus méritos e competências, tendo a culpabilização como resposta ao insucesso do indivíduo e deixando de lado fatores, como a desigualdade social, que são essenciais nesse debate.

Muitos são os fatores que influenciam o trabalho dos professores, dentre eles a condição do trabalho em que estão inseridos. Oliveira e Assunção (2010, p. 1) esclarecem que a noção de condições de trabalho designa “o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades”. Em muitos casos os professores sequer dispõem de estrutura física para a realização do seu trabalho. Entretanto, como expõem as autoras, dentro dessas condições de trabalho abarca um leque muito além da estrutura física. No entanto, a deficiência existe, mesmo nas necessidades mais básicas.

Com as precárias condições de trabalho, os professores têm que lidar com situações que são muito presentes no dia a dia como ambiente físico impróprio, móveis quebrados, salas de aula sem pintura, janelas com vidros quebrados, recursos didáticos de baixa qualidade ou inexistentes, baixos salários, longas jornadas de trabalho, além de problemas sociais como desrespeito, violência e ameaças por parte de alunos. Dependendo da localidade da escola, em comunidades consideradas mais precárias, professores precisam atender às necessidades mais básicas da criança como higienização, alimentação, lidar com

situações de crianças que sofrem com violência doméstica, fome, dentre outras situações.

A sobrecarga do trabalho do professor é grande e fatigante. Com salas de aula com grande número de alunos e, conseqüentemente, mais trabalho decorrente disso, o que traz sérias implicações para o trabalho do docente, que precisa se desdobrar para conseguir executar tarefas que não são poucas.

Tardif e Lessard (2014) analisam a carga de trabalho dos professores sob duas perspectivas que se complementam, que é o trabalho “administrativo”, definido pelas normas oficiais, e as exigências reais do trabalho cotidiano, tal como se realiza no processo concreto do trabalho. Pontuam que a análise do trabalho docente “não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com ela, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais” (idem, p.112). Destacam ainda que professores destinam grande parte de seu tempo ao seu trabalho, muitas vezes invadindo sua vida particular, as noites, o fim de semana, tornando a carga laboral muito pesada e difícil (TARDIF e LESSARD, 2014).

Os autores apresentam alguns fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores, sendo eles: (i) Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis; (ii) Fatores sociais, como a localização da escola, situação socioeconômica dos alunos e de suas famílias; (iii) Fatores ligados ao objeto de trabalho, tamanho das turmas, alunos com necessidades especiais; (iv) Fenômenos resultantes da organização do trabalho; e (v) Exigências formais ou burocráticas a cumprir. “Esses fatores não somam-se simplesmente. Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.114).

Juntamente a todas essas situações estão aquelas que não são generalizadas, mas que existem e demandam muita atenção e dedicação, como é o caso de crianças com dificuldades de aprendizagens, adolescentes violentos etc. Tudo isso interage, deixando o trabalho do professor mais desgastante. Sua rotina tem sido intensificada com mais ações que precisam ser desenvolvidas em um mesmo espaço de tempo que já dispunha anteriormente. A intensificação,

segundo Lima e Gandin (2015, p. 667), “ocorre por meio de novos afazeres em relação à execução do trabalho em si: aplicação sistemática de provas, leitura do material didático, preenchimento de planilhas de controle do rendimento dos alunos e das aulas realizadas.”

Sendo assim, professores não disponibilizam de tempo para fatores mais relacionados ao ato de ensinar, como por exemplo o acompanhamento de alunos que demandam mais dedicação, e correção de material. Percebe-se que “os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola” (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO 2009, p. 354). Lüdke e Boing (2007, p.1, 188) complementam enfatizando que “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”. Diante dessa ampliação das demandas impostas por normas oficiais, os professores se sentem responsabilizados pelos resultados dos alunos e tentados a desenvolverem estratégias com essa finalidade. Muito se espera do professor, como se fosse o responsável pelos entraves da educação. Oliveira e Assunção (2009) apontam que o professor é chamado a desenvolver novas competências para o exercício de suas atividades. O sistema espera preparo, formação e estímulo para exercer pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

Segundo Oliveira e Assunção (2009, p. 366), “o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido”. E ainda gera descontentamento e sofrimento no trabalho, comprometendo, assim, o bem-estar do professor e que refletirá em sua prática, colocando em risco a qualidade da educação e de sua vida pessoal.

Algumas características do processo de intensificação são apresentadas por Hargreaves, citado por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105) e podem ser sintetizadas como um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e

menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;

4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas;

5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;

6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);

7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

O processo de intensificação não é uniforme, ele tem suas variações conforme a relação dos professores e suas experiências nos contextos em que estão inseridos e de como ocorrem os problemas no ambiente de trabalho, visto que cada escola tem suas peculiaridades, um contexto social, o público que está envolvido e as condições de trabalho.

Para Dal Rosso (2008, p. 22), a intensificação significa trabalhar mais densamente, ou “simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa”, ou seja, o aumento da quantidade e da complexidade das atividades a serem realizadas pelos mesmos sujeitos em um mesmo espaço de tempo, assim se dá a intensificação. São atividades que vão surgindo e ganhando espaço com o tempo e que os docentes vão acrescentando em suas rotinas. Contudo, Dal Rosso (2008, p. 23) faz um alerta que, somado a essa intensificação e ao aumento do trabalho, terá um quadro de “um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional”. O corpo sente com esse acréscimo de trabalho, pois professores precisam abdicar de momentos de descanso, de lazer e de sua vida pessoal. O tempo que usariam para esses momentos são usados para algum tipo de atividade relacionada ao trabalho, como correções de materiais, planejamentos, procura de alternativas para solucionar algum tipo de problema

com alunos em dificuldades de aprendizagem etc. Sendo assim, a mente não descansa, com pensamentos sempre voltados para alguma atividade relacionada ao trabalho, parecendo não conseguirem desvincular a escola de sua casa ou vida social.

Com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo educacional tem aumentado cada vez mais as demandas para os docentes, que não raro se sentem culpados por não conseguirem dar conta de tudo o que têm a fazer. As formas de controle e regulação impostas por esse modo de gestão, segundo Hypolito (2011, p. 13):

[...] introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino.

Esse sentimento de fracasso por parte de docentes tem relação com os mecanismos de controle das políticas vigentes que provocam grande descontentamento nos profissionais, levando-os a variados sentimentos como a responsabilização e a derrota. A partir das exigências relacionadas à produtividade docente, Gandin e Lima (2015, p. 668) apresentam que “as professoras atingem um grau de consciência da visibilidade de seu trabalho e acabam, assim, não só se sentindo cobradas, mas criando uma vigilância sobre si próprias”. Os autores ainda complementam frisando que “mais que o conteúdo de suas práticas, importa apresentar algo que seja espetacular, que permita impressionar, que demonstre que há envolvimento, mesmo que ele de fato não se materialize” (GANDIN e LIMA 2015, p. 668).

Uma nova forma de pensar e agir foi produzida a partir dessas políticas que têm levado os próprios docentes a se autoculparem e se autorresponsabilizarem, produzindo essa subjetividade. Essa modificação na subjetividade do professor é aquilo que Ball (2002, 2005, 2010) chama de performatividade e que será melhor tratada no próximo capítulo. Hypolito (2019, p.193) define a performatividade como “um aspecto de que existe um processo de subjetivação que essas políticas vão produzindo e elas fazem com que os discursos sejam subjetivados pela docência”. São ações que vão produzindo performances e endereçando esses docentes para o caminho cada vez mais próximo do mercado.

Pretende-se, no próximo capítulo, dar continuidade aos estudos com um olhar mais atento à performatividade e suas influências no trabalho e na vida desses professores.

CAPÍTULO V - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PERFORMATIVIDADE E MAL-ESTAR DOCENTE

As relações sociais e de trabalho por vezes se misturam e se imergem num sistema econômico que não exerce a relação de bem-estar coletiva. Se do ângulo de análise privado isso já é um ponto negativo, ainda mais será se tratando das ações do Estado.

O Estado, normalmente conivente com a organização do mercado, passou a aceitar a participação do setor privado, como destaca Harvey (2011, p. 32), falando de serviços públicos diversos como “habitação, educação e saúde tiveram de ser abertos para as bênçãos da iniciativa privada e a economia de mercado”.

Assim, este capítulo tem por finalidade tratar dessa concepção performática nas relações sociais e de trabalho do ser humano e seu adensamento como forma cultural. O que de fato representa a performatividade no trabalho docente? E qual o papel das políticas educacionais na efetivação dessa performatividade?

5.1 Políticas educacionais

As políticas educacionais geralmente estão associadas aos momentos que são vivenciados no período e em cada local. Estão relacionadas com o tempo e o espaço, em suas especificidades. Essas políticas mudam com o tempo, adaptando-se às exigências e às necessidades em cada período histórico. Ball (2015, p. 162) diz que “política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político”. Continua dizendo que política é “um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (BALL, 2015 p. 167). As políticas se processam em ambientes cujos indivíduos são providos de intenções. Essas

políticas, segundo o autor, têm envolvimento com as relações de poder. Por serem um processo social, alguns interesses podem se sobressair em detrimento de outros. Algumas vozes são ouvidas enquanto outras são caladas.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) asseguram que o trabalho com política tem seus prazeres, é sedutor e também tem benefícios pessoais para alguns. “As políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir”. Os autores destacam que as políticas trazem sensações que podem ser tanto prazerosas como também desafiadoras e causarem desconforto. “E que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). A prática da política está relacionada com o contexto em que está inserida cada realidade, com a interpretação e as vivências em que as pessoas estão submetidas. Os textos de políticas normalmente são escritos para serem autoritários e persuasivos, esses textos ao serem colocados em prática, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazerem suas leituras e suas interpretações (BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016). No livro *Como as escolas fazem as políticas*, (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) apresentam a atuação das políticas e, a partir disso, compreendem que as políticas não são implementadas, mas são, sim, um processo de interpretação que serão colocadas em prática com adaptações, serão traduzidas de maneiras distintas em conformidade com cada contexto em que estão inseridas. “A atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas”. Os autores ainda afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13,14).

A abordagem do ciclo de políticas traz contribuições significativas para a análise das políticas educacionais, cabendo destacar que a presente pesquisa não utilizou o ciclo de política como metodologia de análise, apenas evidenciou, por achar pertinente a compreensão de como se formam as políticas educacionais na prática. Essa abordagem, segundo Mainardes (2018, p. 2), foi desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE;

BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994). “Foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a ‘implementação’ do currículo nacional inglês, a partir de 1988” (MAINARDES, 2018, p. 2).

Esse modelo tem sido utilizado por pesquisadores como referencial para análise das políticas em diversos locais. Ball, segundo Mainardes (2018), apresenta o processo político em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2018, p. 3). Mais tarde foram inseridos mais dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Ainda segundo o autor, Mainardes (2006), o contexto de influência é onde as políticas são iniciadas, onde os discursos são produzidos. Nesse contexto os grupos de interesse disputam para influenciarem as finalidades sociais da educação, onde os conceitos são legitimados tornando base para as políticas. Em tal contexto estão envolvidas as influências globais e internacionais no processo de formação das políticas nacionais. A disseminação dessas influências pode ser entendida tanto pelo fluxo de ideias - por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico -, quanto pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO e outras). Essas agências podem ser consideradas influenciadoras no processo de criação das políticas nacionais.

O segundo contexto, contexto de produção de texto, é o momento em que as ideias, os interesses, e os discursos são formalizados e onde os textos políticos são produzidos. Geralmente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e podem tomar várias formas, dentre elas: os textos legais oficiais e os textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. Os textos políticos são resultado de disputas e acordos. “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao

local específico de sua produção (MAINARDES 2006, p. 52) ". As políticas são intervenções sociais, com limitações e também com brechas para possibilidades.

Essas possibilidades podem ser exploradas no terceiro contexto, contexto da prática, momento no qual é vivenciada a política em ação. Onde a política está sujeita a ser interpretada e recriada conforme as vivências, experiências e os valores dos profissionais que nele atuam, com a interpretação dos textos para a realidade conforme cada "leitor". Para Bowe et al, segundo Mainardes (2006, p.53), "os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas [...] Além disso, interpretação é uma questão de disputa".

O quarto contexto, para Mainardes (2018), o contexto dos resultados ou efeitos, está relacionado ao efeito que determinada política terá como resultado. Preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, "nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes" (MAINARDES, 2018, p. 4).

O último contexto do ciclo é o contexto de estratégia política. Para o autor "esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada". Seriam ações sociais com a finalidade de resolverem problemas advindos da política que está sendo pesquisada.

As políticas educacionais nacionais têm sido orientadas por influências internacionais de organizações cujas práticas não são educacionais e sim econômicas, produzindo um impacto considerável na concepção de escola. Segundo Libâneo (2016), pesquisas mostram que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza e de uma concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social. "Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo" (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

Juntamente com essa desvalorização do conhecimento, em que a escola perde sua característica de instituição educacional para um lugar de acolhimento social, vem essa vertente econômica de resultados, a concepção que as políticas neoliberais defendem: preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Young

(2007), citado por Libâneo (2016), contribui com a afirmativa: “as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais”. A escola deixa de passar um conhecimento que promove a emancipação do indivíduo, em que seja proporcionada uma visão crítica acerca do mundo, para ter um ensino voltado a atender às necessidades do capitalismo, visando a adequar a escola às necessidades da economia.

5.2 Performatividade docente

As mudanças que perpassam a educação têm mudado seu sentido natural de educar para a vida, para a emancipação humana, para ser um cidadão e uma cidadã, tendo, agora, outras prioridades, outras finalidades. Os discursos se reproduzem no sentido de tornar essa nova concepção cada vez mais aceita como verdadeira e hegemônica. O discurso do desempenho, da competição, da criatividade, do desenvolvimento de habilidades entre outras características tem permeado as escolas, os professores e os alunos. São políticas educacionais que são criadas sob a ótica do mercado. Tudo isso tem relação com a performatividade, uma vez que, por meio das políticas, o Estado busca criar performances que atendam às demandas do período. A instalação de políticas capazes de reformar sujeitos e relações humanas possibilitam novos valores. Esse modo de regulação do Estado tem afetado professores que vivem buscando alternativas como forma de amenizar os problemas enfrentados no cotidiano na escola, seja com problemas estruturais, sobrecargas de trabalho, turmas superlotadas, remunerações, intensificação de trabalho, avaliações externas, falta de autonomia, problemas sociais, dentre outras demandas.

A autora Hattge (2014, p. 159) traz em sua pesquisa que a performatividade em seu sentido de produtividade teve início por volta de 1950,

no que diz respeito à questão da performatividade no seu sentido de produtividade, a pesquisa mostrou que esse conceito emerge no campo educacional por volta da década de 1950, conforme análise de Lyotard (2009). O autor percebe uma espécie de crise de legitimação do saber, sendo que o conhecimento passa a ser legitimado com base no desempenho.

Nessa percepção, o conhecimento só faz sentido na medida em que consegue ser medido e quantificado, cuja mensuração ocorre por meio dos desempenhos. Sendo assim, um conhecimento que não se pode mensurar é deslegitimado por não estar em conformidade com a realidade que está sendo proposta pelas políticas educacionais, por não atender às novas performances.

Ainda conforme a autora, a performatividade está relacionada com o capital humano:

entendo que a performatividade vem articulada ao capital humano; ela só pode se desenvolver através dele. Portanto, nessa racionalidade política neoliberal a performatividade passa a regular os sujeitos e as instituições funcionando por meio do investimento em capital humano. E essa regulação e esse investimento somente são possíveis se todos estiverem incluídos nessa racionalidade (HATTGE, 2014. p. 120).

Ao passo que a performatividade instiga essa produtividade, o capital humano passa a ser mais almejado pelos envolvidos. Tem-se um aumento na demanda por qualificações, busca por melhoramentos de carreiras por meio de cursos, graduações etc., sempre com a intenção de aumentar a eficiência e o desempenho e atender às normas estabelecidas pela performatividade.

Segundo Ball (2010, p. 38), a performatividade "é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de 'terror', sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança".

Ball (2005, p. 544) ao falar da performatividade tem inspiração em Lyotard (1984), que a apresenta como o terror de desempenho e eficiência, "o que significa: seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça". A performatividade produz efeitos na subjetividade do sujeito de forma que essa pessoa passa a se cobrar mais, a se questionar, a se colocar em dúvida sobre sua prática. Segundo Ball (2005, p. 550), ela "atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor [...] nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja".

O autor continua argumentando que, além da "performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser 'um bom professor', existe a revolta da moral pública, construída em nosso nome na mídia, que se destina a difamar a 'pior

escola' e 'professores que deixam a desejar". Com a performatividade existe a autocobrança, a inquietação em querer ser "um bom professor", entretanto, esse sentimento passa a ser acentuado ao passo que começa a ser necessário "provar" isso aos outros. Existe uma necessidade de ser bom professor e demonstrar isso por meio das avaliações, sob pena de ser rotulado um "mal professor" (BALL, 2005).

Ainda nas palavras de Ball (2005, p. 556),

aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. Seu valor como pessoa não existe mais.

As relações sociais são atravessadas pela performatividade produzindo efeitos de distanciamento entre os pares. Um ambiente com características de mercado, "embora não se espere que nos 'importemos' uns com os outros, espera-se que nos 'importemos' com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização" (BALL, 2005, p. 557).

Nessa mesma perspectiva, Moreira (2009, p. 33, 34) contribui, argumentando que

[...] a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade.

A performatividade, conforme o que expõe o autor, tem várias formas de contribuir para o monitoramento do Estado. Ela está inserida nas políticas educacionais que estão repletas de regras e de ações que precisam ser realizadas pelas escolas, pelos docentes, pelos alunos etc., facilitando o acompanhamento como forma de controle. O desempenho desses profissionais e das instituições é o que parece ser importante nesse meio em que está inserida a performatividade. Dessa forma, atingir os padrões de qualidade passa a ser o objetivo almejado, já que é tão valorizado e, com isso, alguns significados são transformados, como o ato de ensinar, por exemplo, que em muitos casos passa a ter como objetivo os testes em larga escala, já que esses tem sido utilizados como forma de mensurar a qualidade.

Essa performatividade adentra a subjetividade de muitos docentes provocando mudanças que podem ser contrárias àquilo que eles acreditam, transformando suas culturas e criando novos modos de ser, consolidando uma concepção de professor e de educação pautada em valores de mercado como competitividade, meritocracia, individualismo etc. Ao mesmo tempo em que são delegadas responsabilidades, são colocadas em prática novas formas de vigilância, comparações de resultados e automonitoramento, e esses indivíduos são motivados a assumir novas performances. Para Scherer (2019, p.33), “a performatividade é um mecanismo potencial para controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, dizendo-lhes o quê e como lecionar.” Como consequência desse controle e com tais prescrições, a autora continua apontando que “as possibilidades autônomo-criativas da ação docente são reduzidas, de forma que se consolida, paulatinamente, uma total alienação do ‘eu’ profissional docente.”

Essas ações ocorrem no dia a dia de muitos trabalhadores como uma forma de controle do Estado, que vai direcionando as políticas educacionais para o viés que lhe é mais conveniente, não se importando com as repercussões que essas práticas vão trazer para as pessoas envolvidas e suas subjetividades com o ato de aprender e de ensinar. Nessa perspectiva, parece que o que importa é atingir o chamado padrão de qualidade, que é baseado em dados estatísticos, que é quantificável, independentemente da forma como isso foi alcançado. Diante disso, Damasceno (2010, p.125) contribui destacando:

É possível afirmar que o conceito de performatividade deve ser compreendido a partir de normas impostas aos sujeitos e com relação às quais eles podem viver ou entrar em conflito, normas que vêm de fora, mas são internalizadas e literalmente incorporadas (DAMASCENO, 2010. p. 125).

A autora apresenta a performatividade como ações que são impostas aos sujeitos sem opção de escolha. Essas normas vêm de fora, por meio de políticas que são internalizadas, podendo provocar conflitos, atingindo a subjetividade desses sujeitos que passam a incorporar esse novo modo de ser e de agir.

A performatividade implica controle, julgamento, comparação e exposição. Como Ball (2010, p.38) destaca, “performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como

formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção”. Dessa forma, o indivíduo é controlado o tempo todo, e esse controle, por vezes, não está sobre o corpo do indivíduo, mas sobre a alma, sobre o psicológico e sobre a sua subjetividade. “Esta é a lógica da performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente. É o sentido da autoadministração que não se pode confundir com a tradição da autogestão” (HYPOLITO 2011, p.68).

Scherer (2019, p. 35,36) traz um quadro que aborda conceitos e características importantes sobre a performatividade.

Quadro 6 - Síntese de conceitos e características sobre performatividade

| | |
|---|--|
| Conceito e definição | Conceito retirado de Jean Lyotard (1984), quem a concebeu como uma cultura de otimização da performance pela maximização daquilo que sai (<i>output</i> -benefícios) e minimização daquilo que entra (<i>input</i> - custos). Ball, todavia, move-se para além dessa perspectiva, exprimindo-a como tecnologia, cultura e método de regulação de desempenhos. O desempenho é expresso pelas performances como medida de resultado, de significado da qualidade e do valor de um indivíduo ou organização. |
| Função enquanto tecnologia política | Sistema de gestão das subjetividades, criando meios para controlar as funções e ações à lógica de desempenho, por meio de mecanismos de controle indireto e a distância, e aparentemente mais autônomos, mas fortemente administrativos das capacidades humanas. |
| Mecanismos de disseminação | Base de dados, reuniões de avaliação, balanços de análise anual, elaboração de relatórios, construção de informações e indicadores de desempenho, publicação periódica de resultados, candidaturas à promoção, inspeções e análise dos pares, além de realizações e materiais institucionais de caráter promocional, e/ou outros elementos que visam nomear, diferenciar e classificar, em sentido de estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. |
| Efeitos de primeira ordem (mudanças observáveis na prática escolar) | Restringe as possibilidades de ação docente, prescrevendo formas de ser e vir a ser, que na educação dirigem a formas de pensar e agir pedagogicamente, relacionadas ao desempenho e a tudo aquilo que promova a melhoria dos resultados. |
| Efeitos de segunda ordem (padrões de democratização e justiça social) | “Mercantilização do profissional público” (BALL, 2014, p. 68), pela modificação da forma, dos compromissos e dos valores pelos quais os docentes experienciam o seu trabalho e as satisfações que obtêm a partir dele, o que implica nas relações profissionais e também interpessoais estabelecidas por esses sujeitos, bem como nas concepções sobre o mundo. |

Fonte: Scherer (2019, p. 35-36).

Dentro do contexto da educação, a performatividade pode ser definida como “uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino” (SANTOS, 2004, p.1146).

Para que essas mudanças sejam materializadas é fundamental que tenha a aceitação de um bom grupo de pessoas, e é nesse sentido que entram os discursos no sentido de convencer o maior número de adeptos à determinada política, ideologia, concepção, ideal, doutrina, dentre outros. E assim, essas políticas que produzem a performatividade docente têm se tornado hegemônicas.

Apple (2006, p.39) aponta que a hegemonia

se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação” (APPLE, 2006, p. 39).

Moreira (1989. p. 23), baseado em Apple (1984), contribui dizendo que a hegemonia é “considerada como o processo pelo qual as camadas dominantes tentam conseguir um consenso que seja aceito pelos demais grupos da sociedade. Tal consenso precisa ser obtido entre numerosos grupos que se opõem, o que significa que terá de incorporar interesses de grupos diferentes”.

Sendo assim, a lógica de mercado no âmbito educacional parece ser um discurso que se tornou hegemônico, por ter aceitação de grande parte da sociedade como algo bom que vem a acrescentar no aprendizado e na vida do aluno.

De acordo com Santos (2006), os processos sociais da globalização neoliberal estariam entre os fatores responsáveis pela crise contratual. E essa crise contribui de maneira efetiva para a manutenção do sistema econômico.

O gerencialismo aplicado ao ensino figura, sobremaneira, uma forma de agravamento da crise. Como dizem os autores Frigotto e Gentili, citados por Hypolito e Vieira (2002, p. 278):

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de

trabalho escolar e docente como na reprodução de um “novo modelo disciplinador menos visível” dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino.

Esse discurso realista repercute de maneira muito preocupante, pois, dessa forma, as escolas apenas corroboram as práticas neoliberais por meio da reprodução social e, nesse sentido, há poucos manifestos políticos significativos de contraposição e transformação.

Martins, citado por Solano (2019), traz o gerencialismo baseado em três pilares, sendo eles: Melhoria do **controle de qualidade**: verificação da aprendizagem dos estudantes, baseando-se nas avaliações externas, e envolvimento da responsabilização do professor pelo não êxito do aluno; Melhoria da **eficiência**: aumento das notas nas avaliações externas como sinônimo de “produtividade”, sem investimentos no sentido de melhoria na estrutura física das escolas, salários e condições de trabalho dos professores e outras medidas ligadas ao acesso e à permanência dos alunos; e Melhoria da **competitividade**: inserção da cultura da competição no ambiente escolar, envolvendo disputa interna e externa, como sendo algo de incentivo ao empenho para aumentar a produtividade escolar. Essa disputa está relacionada com professores *versus* professores; alunos *versus* alunos; turmas *versus* turmas; escolas *versus* escolas.

Essa nova característica imposta à educação modifica o seu sentido natural. Isso se confirma nas palavras de Vieira *et al* (2010, p. 305), “migramos de uma concepção de educação como direito para uma concepção de educação como serviço. E, assim, a educação vem transformando-se em um negócio e, como tal, sua administração deve conter ingredientes empresariais”.

O discurso hegemônico da eficiência e da qualidade sobre a educação parece fazer sentido, ao passo que os resultados passam a ser utilizados como ferramentas para definição de políticas públicas para a educação. Hypólito e Leite (p.142) contribuem dizendo que “parece-nos que o que importa não é uma qualidade educativa, mas que o discurso da qualidade seja incorporado como necessário, que os índices e exames, e sistemas de avaliação, etc. sirvam como discursos produtivos para um certo modo de gestão. ” O discurso de que o resultado dos testes foi bom, pode mascarar uma realidade, trazendo o pseudossucesso de realização de dever cumprido. Enquanto que, na realidade, o

que foi avaliado foram conteúdos escolhidos em detrimento de muitos outros excluídos.

Esse processo de avaliação tem ganhado força e destaque ao passo que se tem criado uma expectativa em torno disso, estimulando cada vez mais alunos, professores e escolas. E cada vez mais esses agentes sentem-se pressionados a terem “bons resultados” como sendo algo impositivo no sentido de sentir-se incluído. Se o aluno não se sai bem no teste, o professor é responsabilizado, mesmo que subjetivamente, por esse fato. Daí o perigo dos testes, à medida que esses passam a ser objetivo das escolas, professores e alunos, a educação perde seu sentido real de ensinar para o crescimento pessoal, ensinar para a vida e para a cidadania. Ao mesmo tempo que esses testes não podem ser objetivo das escolas, professores e alunos, esses agentes sentem-se coagidos a adotarem a prática, pois existe algo maior e impositivo.

A seguir, Afonso (2009, p.23) faz alusão à comparação e à competição dentro do sistema de avaliação escolar:

há aspectos positivos nestas comparações sobretudo quando elas, desagregando determinados dados relativos a classe, gênero, raça, entre outros, servem para revelar e denunciar importantes desigualdades educacionais entre escolas. Todavia, na minha perspectiva, os usos que normalmente são feitos das comparações baseadas em resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) não parecem ter como central a preocupação com políticas que promovam o combate às desigualdades subjacentes a essas mesmas estatísticas, tendendo assim, perante a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes e dos seus percursos, biografias, origens sociais, aprendizagens reais e condições escolares, a “silenciar a polissemia e a invisibilizar os sujeitos” (AFONSO, 2009, p.23).

Sendo assim, a comparação, segundo o autor, seria importante se usada para conhecer a realidade das escolas, os aspectos sociais nesse ambiente e, assim, identificar as desigualdades educacionais existentes em relação a gênero, classe, raça e outros, e a partir disso promover políticas com finalidade de combater essas dificuldades encontradas. O autor sugere que as comparações podem contribuir de alguma forma com o cumprimento de alguns objetivos. Contudo, não são capazes de promover um diagnóstico da realidade educacional por meio da utilização de exames ou formas similares de avaliação estandardizada. O que pode ser observado é que essas comparações de resultados de testes tendem a gerar e/ou aumentar as desigualdades e não servirem como base para o combate à desigualdade, uma

vez que essas avaliações em larga escala vêm imbuídas de competição, impedindo assim o altruísmo entre esses sujeitos envolvidos. Segundo Ball (2005, p.554),

um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são “invocados” pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda (BALL, 2005, p.554).

Essa nova identidade vem exigindo algumas ações de mudança nas práticas de professores e professoras, como por exemplo a substituição do compromisso e da experiência da prática pela impressão que deve causar e pelo desempenho. “Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana se vê reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005). Como se fosse possível resumir a complexidade do ser humano com toda sua diversidade em testes e ranqueamentos, sendo representado em números e mensurado segundo seu desempenho.

Diante do exposto, nota-se que professores estão submetidos a situações desgastantes, com fortes pressões que podem repercutir em sua saúde. Tema esse que será apresentado a seguir.

5.3 Mal-estar docente

Com o intento de compreender como ocorre esse processo de esgotamento proporcionado pela performatividade, faz-se necessário o estudo dos elementos que circundam a docência, sob o prisma da performatividade, com ênfase no aspecto social do trabalho. Ao tratar da relação social, Bauman (1998) contribui ao debater o mal-estar da Pós-Modernidade, a liquidez das relações sociais, indicando que o papel produtivo e as relações de trabalho atuais passam a ser impostos aos seres humanos como uma parte integrante e fundamental da identidade na modernidade líquida, que é pautada pela flexibilidade e pela fragmentação das relações humanas, entre elas as do trabalho.

A sociedade passa por momentos de individualismo e a atividade docente também, conforme destaca o professor Nóvoa (1995). Essa individualidade exacerbada pode causar às pessoas um sentimento de vazio. Lipovetsky (2007) confirma isso quando afirma que “nunca fomos tão livres social e politicamente e tão submissos (ao consumismo, por exemplo); vivemos cada vez mais para o

prazer e tendemos como nunca para a decepção. ” A sociedade demonstra viver uma inquietude, um individualismo que muitas vezes proporciona um desconforto no próprio indivíduo.

Lipovetsky (2007) continua mencionando em sua obra *A sociedade da decepção* que estamos na hipermodernidade, ou seja, a Modernidade chegou a seu extremo, a sociedade do excesso. O autor utiliza o mais e o menos para caracterizar o hipermoderno. Nunca se buscou tanto a magreza e nunca se teve tantos obesos. Nunca houve tanta liberdade para a expressão dos desejos e nunca houve tanta depressão. Nunca se buscou tanto o prazer e nunca se sofreu tanto por não se conseguir uma vida lúdica.

As palavras do autor trazem uma reflexão acerca do dia a dia da sociedade contemporânea. A competitividade que a sociedade vive proporciona essa corrida atrás daquilo que ainda não se tem, e quando tem, torna-se insignificante. Isso instiga as pessoas a vivenciarem uma busca por um sentido subjetivo para a vida, tornando essa busca um caminho intenso e, muitas vezes, árduo e doloroso. Muitas expectativas são depositadas no trabalho do professor, seja por parte da escola, dos alunos, dos pais e até mesmo dos próprios professores que muitas vezes não conseguem desempenhar seu trabalho conforme o que acreditam ser o correto, seja por falta de estrutura, seja por imposições de alguma política, seja por sobrecarga de trabalho. Essa frustração pode repercutir no trabalho desses docentes e também em sua disposição de realizar suas tarefas diárias.

Nesse contexto, em decorrência das inúmeras transformações do sistema capitalista vivenciadas no último século, o trabalho humano tem sofrido modificações em seus sentidos/significados, comprometendo seu potencial criativo, podendo, inclusive, desencadear distúrbios físicos e/ou psíquicos nos trabalhadores (PAULA, 2015).

O professor está inserido em um mercado de trabalho cada vez mais imprevisível e exigente, e as exigências dessa profissão aumentaram em função das demandas tecnológicas e sociais, porém, as mudanças não propiciaram compensações no apoio do ambiente profissional ou da política educacional, nem mesmo em sua formação, que pudessem garantir o equilíbrio (VALLE, 2011).

Essa intensificação do trabalho do professor deve-se, em grande parte, às exigências do mercado, à busca incessante por resultados positivos, o que recai,

principalmente, sobre o docente. O trabalho docente tem sido submetido às mesmas pressões do mundo capitalista, onde devem ser atendidos as necessidades e os desejos dos “consumidores” desse serviço.

Para uma garantia de dignidade no exercício da docência é preciso que a coletividade ganhe força, é necessário que lideranças e sindicatos “estejam aptos para pensar a ação e sustentar seus propósitos” (DEJOURS, 2007, p. 23).

Com isso, segundo Waldow (2001), ocorre o afastamento do afeto que deveria existir nas relações de trabalho que envolvem o cuidado, para que as atividades fossem realizadas de forma objetiva. Ebisui (2008, p.35) destaca que a função do educador tem sido vista de forma negativa:

O árduo trabalho docente vem se consolidando de tal forma que cria situações não atraentes aos professores para continuarem a exercer a sua função, a começar pelos baixos e irrisórios salários, a intensificação e precarização, entre outras desmotivações. A tendência é o seu adoecimento ou fuga para outras profissões, a fim de manter e preservar a integridade de sua saúde, buscando o equilíbrio bio-psico-afetivo-social.

Essa realidade instalada nesse ambiente provoca um mal-estar que, segundo Vieira *et al* (2010, p.305), “acaba gerando doenças ocupacionais, desestímulos à carreira do magistério ou, no limite, jogando as professoras em práticas rotinizadas e desmotivadoras de inovações ao processo educativo”. O que gera uma evasão da profissão, tornando ainda mais caótico o quadro, visto que existe uma necessidade a ser suprida por esses profissionais.

O estudo feito por Carvalho (2002, *apud* Vieira *et al* 2010) aponta 11 (onze) motivos causadores do mal-estar dos professores:

- 1) enfrentam uma gama constante de pressões das crianças, dos colegas, dos pais, dos políticos e administradores, muitas delas conflitantes, quase impossíveis de serem atendidas; 2) os professores têm o desafio contínuo de manter o controle da classe; 3) não têm limites claros de horário de trabalho; 4) boa parte de seu trabalho é levada para casa; 5) estão abertos a críticas de inspetores, pais, diretores, meios de comunicação e políticos; 6) não dispõem de recursos e oportunidades suficientes para reciclagem regular e ampla de seus conhecimentos; 7) paradoxalmente, espera-se que se mantenham atualizados com novos formatos e novos desenvolvimentos em sua matéria de ensino; 8) dependendo do diretor, podem ter pouca voz ativa na administração da escola e na tomada de decisões; 9) têm seu próprio senso de padrões profissionais e sofrem frustrações decorrentes de não conseguirem alcançá-los; 10) têm o campo limitado para buscar conselhos ou discutir dificuldades com os colegas; 11) têm dificuldade de lidar com mudanças.

Todos esses pontos elencados são fatores que tornam a jornada do professor estafante e desmotivadora, trazendo repercussões psicológicas. Como afirma Esteve (1999, p.78), essas repercussões percorrem uma escala de pelo menos 12 (doze) níveis, podendo assim ser graduadas:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir das situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões.

Diante disso, pode-se perceber como o mal-estar docente pode trazer consequências desastrosas ao professorado, que poderá ficar impossibilitado de desempenhar sua função de ensinar. Paula (2015) contempla que os principais impactos psicológicos provocados pelas mudanças na organização do trabalho são tensão emocional exacerbada, insegurança no trabalho, fadiga mental, problemas de humor, irritação e ansiedade, entre outros.

Esteve (1999, p. 25) menciona que o termo mal-estar docente é utilizado para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Esse mal-estar está relacionado ao que vem a ser o papel do professor. O autor continua trazendo à discussão qual a função do docente na contemporaneidade, uma vez que se exige uma infinidade de papéis no exercício de sua profissão, e muitas vezes são ações contraditórias. Assim, é exigido do professor que seja amigo dos alunos, que os apoie e que os ajude no seu desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo em que se exige que o professor faça uma seleção no final do curso. Dessa forma, abandonando o papel de ajuda, ele também deve adotar um papel de julgamento. Exige-se do professor que instigue a criação e evolução da autonomia e desenvolvimento individual de seus alunos, ao mesmo tempo pede-se que produza uma integração social em que se

deva seguir as regras do grupo. Muitas vezes o professor vive uma ruptura profunda com a sociedade ou instituição em que trabalha, às vezes discordando dos valores ou da forma de funcionamento. Mas, ao mesmo tempo, ele se apresenta aos alunos como um representante da sociedade ou instituição (ESTEVE, 1999).

Esteve (1999, p. 32) afirma que “o professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto”. O autor traz em sua obra que o professor, em muitos casos, é julgado culpado pelas carências e deficiências na escola. Se um professor faz um trabalho de qualidade, dedicando a isso horas a mais, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço. Entretanto, quando esse ensino fracassa, às vezes por motivos de acúmulo de trabalho, o fracasso se personaliza, tornando o professor responsável direto com todas as consequências. “A valorização do trabalho dos professores poucas vezes se baseia em uma razão clara. O boato e a reputação, tanto em sentido positivo como negativo, são o veículo habitual do reconhecimento de seu trabalho (ESTEVE, 1999, p. 34)”. Os comentários a respeito do professor são tomados como ponto de partida para decisões de valorização ou também em um sentido negativo como o de punição. O que ocorre, em muitos casos, é que o trabalho do professor não tem a atenção devida, resultando em conclusões baseadas em “conversas” que muitas vezes não condizem com a realidade, podendo gerar parcialidade nas opiniões e decisões e mais descontentamento por parte dos professores e professoras.

O referido autor continua apresentando que o esgotamento é uma consequência do mal-estar docente e que indica o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

O autor aponta que essa evolução negativa do contexto não afeta igualmente a todos os professores. Entretanto, apresenta algumas consequências desse mal-estar: 1) Absentismo trabalhista e abandono da profissão docente: relacionado com a procura de alguma forma de sentir-se aliviado. O professor busca algumas ausências curtas com intuito de fugir momentaneamente das tensões de seu trabalho, recorrendo às pequenas fugas que necessitem apenas de justificativa e também a pedido de licenças trabalhistas. 2) Repercussões

negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais: o professor chega a se sentir afetado em sua saúde física ou mental devido às tensões vivenciadas em seu trabalho. 3) As doenças dos professores: aqui o professor já está adoecido e em muitos casos ocorre o afastamento (ESTEVE, 1999).

A tensão emocional constante no desenvolvimento do trabalho leva os professores e professoras ao esgotamento físico e emocional, apresentando comportamento agressivo, irritação, dificuldade de autoestima, sintomas esses causados pela elevada carga de tensão sofrida diariamente e pelo contato direto com os problemas no trabalho, o que acaba se revelando numa dificuldade multidimensional, por afetar a vida não só no ambiente de trabalho, mas também no familiar e social. O excesso de cobrança, a baixa remuneração, as condições inadequadas de trabalho e a falta de reconhecimento levam esses profissionais a um desgaste físico e psicológico, passando a desenvolver o labor com sofrimento e não mais com satisfação, dada a desvalorização profissional e, não raro, levando à síndrome de *Burnout*, conhecida como a síndrome da desistência.

O termo *burnout*, também relacionado com o estresse e com o esgotamento, é mencionado por Blase, citado por Esteve (1999, p.57), como um termo que é utilizado para descrever o ciclo degenerativo da eficácia docente.

Segundo Bernol (2010, p.158), “o termo em inglês *burnout* refere-se à sensação de esgotamento de um indivíduo pelo excesso de trabalho”. Pereira (2010) aponta que o *burnout* ocorre devido à exposição ao estado prolongado de estresse, ou seja, quando o estresse se torna crônico no indivíduo, que passa a sofrer da Síndrome de *Burnout*. Para Codo e Menezes (2000, p. 29) “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”. Ainda segundo Codo e Menezes (2006, p.260), “foi Fregenbauer (1974) quem aplicou o termo *Burnout* no sentido que usamos hoje”.

Pereira (2010, p.44) mostra, no quadro a seguir, diversos sintomas que a Síndrome de *Burnout* pode apresentar:

Quadro 7 – Sintomatologia do *Burnout*

| SINTOMATOLOGIA DO <i>BURNOUT</i> | |
|--|--|
| FÍSICOS | COMPORTAMENTAIS |
| Fadiga constante e progressiva | Negligência ou excesso de escrúpulos |
| Distúrbios do sono | Irritabilidade |
| Dores musculares ou osteomusculares | Incremento da agressividade |
| Cefaléias, enxaquecas | Incapacidade para relaxar |
| Perturbações gastrointestinais | Dificuldade na aceitação de mudanças |
| Imunodeficiência | Perda de iniciativa |
| Transtornos cardiovasculares | Aumento do consumo de substâncias |
| Distúrbios do sistema respiratório | Comportamento de alto risco |
| Disfunções sexuais | Suicídio |
| Alterações menstruais nas mulheres | |
| PSÍQUICOS | DEFENSIVOS |
| Falta de atenção, de concentração | Tendência ao isolamento |
| Alterações de memória | Sentimento de onipotência |
| Lentificação do pensamento | Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer) |
| Sentimento de alienação | Absenteísmo |
| Sentimento de solidão | Ironia, Cinismo |
| Impaciência | |
| Sentimento de insuficiência | |
| Baixa autoestima | |
| Labilidade emocional | |
| Dificuldade de autoaceitação, baixa autoestima | |
| Astenia, desânimo, disforia, depressão | |
| Desconfiança, paranoia | |

Fonte: Pereira (2010, p.44)

Uma pessoa que apresenta a Síndrome de *Burnout* pode não necessariamente apresentar todos os sintomas descritos pela autora no quadro anterior, pois, o momento, o tipo, o nível e a quantidade de sintomas podem variar de uma pessoa para outra, o que pode ser resultado do ambiente em que trabalha e do tipo de tarefa que desempenha, bem como da pressão psicológica suportada, entre outros fatores.

Codo e Menezes (2006, p. 258) trazem que a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes que podem estar associados, entretanto, são independentes. 1) Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem esgotados sua energia e seus recursos emocionais, devido ao contato diário com problemas. Sentem que não podem dar mais de si mesmos em termos afetivos, uma situação de total esgotamento da energia física

e mental. Nessa situação o professor se sente totalmente exaurido emocionalmente devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos. 2) Despersonalização – endurecimento afetivo. Sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas usuárias de seu trabalho. Substituição do vínculo afetivo por um racional. Perda do sentimento de que está lidando com outro ser humano. O professor começa a desenvolver críticas a seus alunos, atribuindo a eles o seu próprio fracasso. O aluno sendo tratado como objeto de forma fria. Críticas de tudo e de todos os demais e do ambiente (integração social). 3) Baixo envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma evolução negativa, afetando habilidade, atendimento e o contato com as pessoas usuárias do trabalho. Baixa realização pessoal, não conseguir realizar os objetivos planejados traz ao professor sentimentos de impotência, de incapacidade pessoal. Esse conflito tem a tendência de levar a pessoa a avaliar a si próprio negativamente a respeito de seu trabalho com os alunos.

Importante salientar o quanto as políticas educacionais produzem efeitos no trabalho docente, trazendo uma performance para ser cumprida e que esteja mais próxima dos interesses neoliberais. Conforme destaca Santos (2004, p.1146), “neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado”, o que provoca diversas mudanças nos sistemas de ensino, que passam a adotar práticas importadas do meio produtivo com o objetivo de alcançar números.

As políticas educacionais de orientação neoliberal vêm influenciando a criação de novos valores e novos interesses, trazendo também algumas consequências para professores que atuam diretamente com essas mudanças. Santos (2004, p. 1153) evidencia que

a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo [...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se autoavaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com

relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal.

A autora destaca alguns efeitos da performatividade como resultado de políticas educacionais de ordem neoliberal. Esses efeitos modificam o modo de ser de professores, atingindo sua subjetividade, seu espaço íntimo, modificando suas opiniões, sua forma de ver o mundo e sua relação com o próprio trabalho. Todo esse movimento de mudança, muitas vezes, desestabiliza esses profissionais provocando algum tipo de transtorno, situação de tensão e estresse, levando, em muitos casos, ao mal-estar e ao adoecimento.

CAPÍTULO VI - O IMPACTO DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE VILHENA – RO

Neste capítulo será discutido o impacto da cultura da performatividade no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia, a partir das percepções de professoras, professor e gestoras que participaram das entrevistas.

Foram entrevistados 7 professoras, 1 professor e 2 gestoras, totalizando 10 profissionais, em 6 escolas de Ensino Fundamental I do município de Vilhena/Rondônia. Essas escolas estão situadas geograficamente em regiões de centro, periferia e também no campo. Não foi percebido, pelas falas dos entrevistados, grandes disparidades em relação às estruturas das escolas, o que ficou mais nítido foi a diferença dos públicos que estão envolvidos nesse contexto. Optou-se por buscar professores que lecionaram no 5º ano, em 2019, tendo em vista que nesse ano ocorreram as avaliações externas, e esse é um tema importante na pesquisa.

Primeiramente, foi feito contato com a direção da escola e em seguida com os professores. Com aqueles que aceitaram participar foi marcada a entrevista, utilizando a forma remota para a conversa. Buscou-se conhecer a realidade de trabalho desses profissionais e como a performatividade tem impactado a docência.

Entende-se a performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, um mecanismo de controle que age nas transformações das subjetividades (BALL 2002; 2005; 2010). De tal modo, a performatividade pode ser compreendida como normas externas que ao mesmo tempo são internalizadas e modifica o modo de ser e agir dos docentes. Ela possibilita a

disseminação de valores ao constituir novas subjetividades, promovendo princípios de mercado, como desempenhos, competição e avaliações no cotidiano de trabalho. Promove também, segundo Ball (2005), a responsabilização dos sujeitos educacionais pelo sucesso da educação, atribuindo-lhes sentimento de culpa quando não obtêm o sucesso esperado no processo de escolarização.

Efeitos da cultura da performatividade puderam ser percebidos nas entrevistas com professores e gestoras. Tais efeitos serão abordados a partir de 5 (cinco) categorias de análises, sendo elas: Avaliações em larga escala; Condições de trabalho; Intensificação do trabalho docente; Pandemia; e Mal-estar docente.

A categoria Avaliações em larga escala traz os sentidos que os docentes e gestoras vêm tendo em relação a essas avaliações externas standardizadas. E como esses testes têm influenciado professores e gestoras, conhecendo como ocorre esse movimento no cotidiano e os efeitos que têm provocado no modo de ser e agir.

Na categoria Condições de trabalho trata as condições às quais os professores e gestoras estão submetidos nas escolas. Essas condições têm impactado o desenvolvimento dos trabalhos. São condições estruturais e sociais que dificultam essa realização, seja por falta de material, estrutura e/ou tecnologia. E também no aspecto social, em regiões muito carentes, com alunos com necessidades básicas não supridas, com falta de apoio familiar, dentre tantas situações. Tudo isso reflete na sala de aula.

Ao tratar da Intensificação do trabalho docente, discorre sobre como esse ofício tem aumentado em um mesmo tempo de trabalho. São várias as atividades que são atribuídas ao professor, sendo grande parte delas para atender a necessidades burocráticas que nada tem a ver com o aprendizado do aluno, e como isso tem sobrecarregado esses profissionais.

Ao discorrer sobre a Pandemia, entende-se que ela está imbricada nas demais categorias, contudo, optou-se por uma categoria separada para dar conta da especificidade do momento vivenciado. Aqui os relatos dos docentes trazem suas experiências desse momento que tem se mostrado muito desafiador, atípico e também muito difícil, como foi possível notar nos depoimentos dos professores.

Com relação à discussão do Mal-estar docente, apresenta como os docentes e gestores estão diante das dificuldades que a profissão se depara. Também, preocupa-se em compreender como estão enfrentando as adversidades e como isso tem repercutido em seu trabalho, em sua vida pessoal e emocional.

6.1 Sentidos atribuídos às Avaliações em larga escala na visão de professores e gestoras de Vilhena-RO

As avaliações externas têm recebido um expressivo protagonismo nas últimas décadas, isso tem refletido no trabalho docente, que vem sendo, em grande parte, responsabilizado por esses resultados. Ivo (2013) aponta que essas avaliações aspiram difundir uma determinada concepção de avaliação com mecanismos de controle que estimulam a competição entre as escolas, bem como a responsabilização das mesmas pelo sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Richter *et al* (2015), a reforma da educação regida pelos valores neoliberais é marcada pela incorporação da ideologia de mercado, pela responsabilização da escola e dos professores pelos resultados em testes padronizados, pela publicação de *rankings* e pelo estímulo à competição entre escolas. Ainda segundo a autora, “valores estão em disputas e, nessa relação de força, o coletivo e a sociabilidade perdem espaço para a competição (RICHTER *et al* 2015, p.612).” Esse modelo de gestão baseado em resultados está muito voltado para uma qualidade métrica, quantificável e pautada em índices.

Na mesma lógica, Shiroma e Evangelista (2011, p.127) apontam que “a implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unida pela ideologia gerencialista.” Esses resultados têm sido muito almejados por escolas, docentes e secretarias, que veem nisso oportunidade de reconhecimento e investimentos dada a finalidade que têm tido. Ou seja, um meio de diferenciar e ranquear escolas, que acabam sendo rotuladas de boa ou má qualidade ao ter como base um índice, sem que sejam considerados os investimentos pelo poder público, o contexto e a realidade em que estão inseridas, dentre outras situações. Shiroma e Evangelista (2011, p.144) mostram que “ações que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar e investir na melhoria das condições materiais para que sejam

produzidos podem ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem. ” Sobre essa perspectiva da avaliação, Amaro (2016, p.470) diz que “a avaliação se reduz a uma visão simplista e alinha-se à ideia, também reducionista, de que a qualidade se manifesta em estatísticas e índices. ” Tem-se aí um processo reducionista de todo um trabalho desenvolvido pelos professores e que defensores dessas políticas acreditam ser possível traduzir em números. Um pouco disso e tantas outras circunstâncias são experiências vividas por docentes que participaram da presente pesquisa.

A partir das falas dos docentes entrevistados foi possível constatar que vários são os sentidos dados pelos professores às avaliações em larga escala. Professores relatam como tem sido a experiência em anos em que são aplicados esses testes, nos quais existe uma grande preocupação, pressão e inquietação por parte dos envolvidos. Segundo Ball (2013, p.26)

Novas linguagens incorporadas nessas políticas, tais como desempenho, competências, padronização e responsabilização, são capazes de constituir novos modos de pensar sobre o que os professores fazem. Além disso, essas novas linguagens e procedimentos redefinem a natureza das atividades de ensino e conduzem a novos modos de identificar o que vale como ser profissional. No centro dessa transformação, o ensino é retrabalhado com a instalação de uma nova cultura de performatividade. (BALL 2013, p.26)

A partir dessas linguagens, parecem ser regidas muitas ações de professores, escolas, secretarias e da comunidade. Principalmente em ano que tem as avaliações externas. Conforme depoimentos dos docentes:

Todo ano que tem essas avaliações a gente sofre uma pressão muito grande, vem lá de cima essa cobrança é como se fosse jogado em cima da gente toda a responsabilidade de tirar uma nota boa, de avançar [...]acredito que essa prova não dá conta de atender tudo o que ela promete [...]a pressão não é só para a professora, é para o aluno também[...]a pressão sofrida acaba interferindo. A preocupação da escola não pode ser somente nessa nota desse aluno, tem que se preocupar com o bem-estar emocional dessa criança do psicológico o que que está causando (professora 1C, 2020).

É sempre uma grande preocupação viu, porque a gente sabe que o Ideb ele não só avalia o aluno, como mede também... um sistema de medir a escola, é o recurso que vem para escola, é em cima da nota do Ideb, [...]a pressão a preocupação sempre é grande com essa prova [...]Eu percebo claramente uma competição entre escolas, até mesmo porque todos percebem né, a própria diretora comentou com a gente que quando tem... agora mesmo quando saiu a nota, a escola que ficou com a nota mais alta foi extremamente exaltada as outras não são lembradas e não é vista de forma alguma simplesmente a nota foi baixa, e vai acontecendo esse tipo, assim de escala de escolas né (professor 4W, 2020).

As avaliações em larga escala trazem à tona um grande risco que é a competição, a primeira coisa que me vem a mente quando você fala em IDEB [...] é concorrência. É a concorrência a primeira palavra que vem à mente! Porque é de uma escola para outra escola, começando lá pela escola, um professor com outro professor (diretora 2G, 2020)”

As falas destacadas demonstram que existe uma pressão muito grande imposta sobre esses professores em época de avaliações externas, impondo-lhes o cumprimento de algo que não compete somente ao seu trabalho, mas que é influenciado por todo um contexto no qual esse aluno e essa escola estão inseridos. Entretanto, o professor tende a ficar com toda a responsabilidade, e aí está a constituição de novos modos de pensar sobre o que os professores fazem, a instalação da cultura da performatividade, conforme discutido por Ball (2013) e já mencionado acima. Com base nessa discussão, Amaro (2016) sustenta que a performatividade é alcançada quando existe uma construção e uma disseminação de indicadores que permitam a publicidade de escolas como instrumento de estímulo, julgamento, premiação, punição e comparação entre instituições e profissionais. Tais questões podem ser percebidas a partir da publicação e divulgação dos resultados, que passam a exaltar ou responsabilizar a escola e os professores, estimulando a concorrência e a competitividade, como os próprios docentes destacam. Segundo Amaro (2016, p.475),

A avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos. A pressão sofrida pelos docentes para atingir as metas e os resultados impõe uma lógica perversa baseada no medo: de não alcançar metas, de ser considerado incompetente, de ser punido, de ser culpado, responsabilizado. Pode culminar em desmotivação, stress, descontentamentos, acúmulo de funções, o que provoca uma sobrecarga de trabalho.

O autor continua a argumentar que os exames e seus resultados, que muito são defendidos como essenciais para medir a qualidade da educação, produzem efeitos diversos e perversos sobre os sistemas, escolas e especialmente sobre o trabalho dos docentes. Com a elaboração dos *rankings* as escolas que ficam nas primeiras colocações são tidas como melhores e de qualidade, as demais são vistas como incompetentes, ineficientes e sem qualidade. Isso tem gerado grande pressão sobre os docentes, interferindo em suas práticas pedagógicas, já que passam a visar mais os testes (AMARO, 2016). Nesse sentido a competição ganha uma importância, já que é pouco provável

haver alguém que queira ser julgado de incompetente. A competição é um fator bem presente nas falas dos docentes entrevistados, principalmente pela exaltação da escola que atingiu a maior nota no IDEB e esquecendo, deixando de lado, todas as outras escolas que não atingiram a nota considerada padrão de qualidade pelas políticas neoliberais, ao mesmo tempo em que são desconsideradas todas as dificuldades encontradas no seu contexto. Como é relatado pelo professor 4W, *“a escola que ficou com a nota mais alta foi extremamente exaltada, as outras não são lembradas e não são vistas.”* Esse tratamento diferenciado entre as escolas, tendo como parâmetro as notas dos testes, tem fomentado a competição e a concorrência, repercutindo de forma negativa no ambiente escolar. Sobre esse assunto, Shiroma e Evangelista (2011, p. 142) contribuem, mencionando que *“a competição entre professores, entre escolas, entre alunos, causa mudanças que acabam comprometendo a desejada ‘eficiência’”*.

Esses mesmos resultados que têm sido exaltados e usados para medir a qualidade do ensino, segundo Ivo e Hypolito (2017, p.806) frisam, são números que não refletem a realidade, uma vez que, mesmo aumentando os índices nos resultados, não expressam uma melhoria real.

Embora os formuladores das políticas de avaliação insistam que a educação baseada em evidências - dados numéricos, metas, índices e padronização - vai melhorar a qualidade da educação, o que observamos quando investigamos os efeitos de tais políticas de forma qualitativa é que essa tese não se confirma. Mesmo que os índices melhorem (aumento do IDEB, por exemplo), o desempenho da educação em termos qualitativos (aprendizagem) não se confirma no contexto prático.

Os números têm falado por todo um trabalho desenvolvido em sala de aula, o que produz constantes exigências para que a instituição escolar tenha bons índices de produtividade. E isso tem incentivado a busca insistente por uma posição de destaque, já que tem sido sinônimo dessa referida qualidade que é pautada em índices, metas etc. De tal modo, atinge os docentes na maneira de organização e condução de suas práticas profissionais, pautadas em um modo de regulação social e moral. Logo, a concorrência e a competição entram em cena instigando que cada um dê o seu melhor, buscando também ser o melhor. O depoimento da diretora, a seguir, destaca isso.

Eu não gosto muito de concorrência eu não sou uma pessoa que gosta de concorrência não. Eu acredito que isso acaba sei lá... Uma coisa que

a gente vê dentro da escola, muitas vezes entre os professores, os professores não gostam de compartilhar ideias entendeu [...] exemplo: eu fiz isso na minha sala foi muito top eu não vou passar para outra professora porque daí todo mundo vai aplaudir ela também né (Diretora 2G, 2020).

A exigências por resultados em avaliações acabam por produzir a lógica da concorrência e da competitividade e atingem os professores em busca da produtividade docente. Tal produtividade está vinculada à preocupação sobre a visibilidade de seu trabalho, com foco na espetacularização, para além do sentimento de cobrança externo, gerando um sentimento de vigilância sobre seu próprio trabalho, mais que o conteúdo de suas práticas e relações coletivas, algo que permita impressionar de modo individualizado.

Sobre esse aspecto, Afonso (2009, p. 22) confirma em suas palavras esse perfil individualista que tem sido produzido pelas políticas neoliberais que estimulam a concorrência.

a concorrência e competição entre instituições públicas, como as escolas, e, dentro destas, por exemplo, a adoção de certos procedimentos de feitura de turmas e de distribuição do serviço docente, ou a valorização de modelos e instrumentos de gestão que, directa ou indirectamente, induzem o individualismo competitivo e a sobrevivência neodarwinista dos supostamente mais aptos (estudantes, professores ou funcionários) (AFONSO 2009 p. 22).

Essa situação é uma realidade em muitos ambientes escolares. A busca por desempenhos de destaque tem sido um objetivo, talvez uma prioridade em muitas escolas, tendo em vista o quão enaltecido têm sido esses números. Eisenbach Neto e Campos (2017, p. 10.993) contribuem discorrendo que “o governo, em resposta às influencias neoliberais, equipa-se para avaliar o desempenho da educação com instrumentos de avaliação dos produtos, como se fosse possível pensar a educação sob essa equação mercadológica.” E isso tem causado essa concorrência entre escolas, professores e até alunos.

E essa competição além de descabida é desleal, uma vez que existem contextos escolares em situações de extrema limitação social. O relato destacado a seguir é de uma professora que vivencia essa situação diariamente com seus alunos:

A realidade da minha escola é em um bairro periférico né, carente, muitas crianças não têm apoio da família. Às vezes não têm, infelizmente, nem a família, nós temos realidade dessa forma, eu acho que isso afeta o resultado. Porque como você vai cobrar o resultado às vezes de uma criança que passa fome, que é maltratada então tem todos esses pormenores né, todas essas coisas que estão por trás

desse resultado, não estou tirando assim a nossa responsabilidade enquanto professor[...].Je tem uma cobrança do professor sim! O professor se sente cobrado! Principalmente o professor do 5º ano ele se sente cobrado, porque é como se fosse assim o resultado você tem que alcançar né! Você vai estar sendo avaliado! Na verdade a escola tá sendo avaliada e o professor também né com esse resultado. O resultado é mais dos professores do que dos alunos[...].Então eu acredito que isso não avalia o conhecimento do aluno. Não avalia né! Porque se avaliasse eu estaria muito preocupada em relação ao nosso Ideb, porque está lá embaixo. Mas a gente sabe do potencial de alunos nossos, então eu não concordo com essa forma de avaliação exatamente por isso, porque não avalia o conhecimento do seu aluno, não avalia de forma alguma, porque igual eu te falei tem vários fatores (professora 5V, 2020).

A professora, em sua fala, deixa claro que mesmo com todas as dificuldades encontradas em sua escola os professores são cobrados por “bons resultados” e comparados com resultados de escolas que estão em contextos socioeconômicos superiores. Nas palavras de Adrião e Garcia (2008, p. 780), “o que se pretende é introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os ‘prestadores’ de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade.”

A fala da Professora 7L (2020) também questiona essa forma de avaliação, dizendo que esse instrumento é “às vezes injusto, pois no país existem realidades escolares muito diferentes e levando em conta que existe nas escolas a inclusão e não é levado em consideração essas especificidades”, ela conclui “penso que medir o conhecimento sem respeitar as diferenças não é justo, para com os aprendizes e para com a escola. ”

As avaliações em larga escala têm tido vários sentidos para os professores e professoras. Alguns as abominam, outros as defendem, alguns ainda acham ser um instrumento bom e necessário. No entanto, quando esses últimos professores são questionados sobre as reais implicações que podem ter esses testes, e se essas avaliações conseguem entregar tudo o que elas prometem, logo esses professores entendem e concordam que realmente essa política voltada para as avaliações em larga escala está muito aquém do que promete, e não consegue dar conta das diversas realidades encontradas nas escolas. Nas palavras de Vieira et al (2010, p.316):

A forma como os discursos do ser professora são legitimados e passam a ser aceitos e recomendados parecem fazer parte do jogo de interesses da razão governamental dos nossos tempos, dentro de uma racionalidade que captura a subjetividade e as crenças das professoras. Esses interesses são estratégicos, compõem os jogos de poder, as

práticas sociais, culturais, econômicas, fazem parte do tecido social – dos controles e das transgressões.

Existe uma aceitação, da parte de professores, com o que está ocorrendo nas escolas, não por ingenuidade, mas por serem capturados por essas políticas neoliberais, *“eu acho que as avaliações externas da escola são excelentes! porque às vezes se você tá dentro da escola e você acaba entrando em uma bolha e acha que você tá fazendo tudo certo e você precisa ser avaliado (professora 8G, 2020).”* No entanto, essa mesma professora quando interrogada se essa avaliação realmente dá conta de tudo o que ela assegura, existe um reconhecimento de que isso não acontece. *“Então, a gente trabalha para o Ideb!”* a Professora 8G continua dizendo: *“como vem sendo feito não é uma educação emancipadora” [...] “ela muda a rotina em ano de IDEB. Isso, obviamente não é bom, não é a cultura educacional. Não é uma cultura adequada, não é uma educação emancipadora mesmo, não é!” (Professora 8G, 2020).* Pode-se perceber que na fala dessa professora, que também representa outros professores, um reconhecimento de que as avaliações em larga escala orientam as ações em sala de aula, orientam o currículo, o alvo se torna alcançar a melhor nota na prova que compõe o IDEB e que, dessa forma, o professor não trabalha com uma educação emancipadora, mas sim com uma finalidade de se sair bem nos testes.

Segundo Ball (2013, p. 26) *“a ênfase na competição e no desempenho tem alterado a natureza do que os professores fazem e como veem a si mesmos como docente. Estão agora alinhados mais com a lógica, os valores e a ética do imperativo econômico.”* E isso se confirma nas falas dos professores que relatam que, sempre em ano que tem tais provas, as escolas fazem simulados com a intenção de preparar esses alunos para atingirem uma nota mais elevada e buscarem se sair bem na prova. Os relatos dos professores foram de que existe sim essa preocupação por parte da Secretaria de Educação, das escolas e até mesmo dos professores. As falas a seguir confirmam isso: *“Olha existe uma preparação para essa prova[...]Foi assim, foi feito um simulado para todas as escolas no mesmo dia certo, um simulado todos os 5º anos (professora 5V, 2020).”* Outra professora relata: *“A princípio é feito um simulado, esse simulado é muito muito vago. Vago eu falo porque a gente presencia isso na escola, muito*

vago é um simulado feito com todas as crianças (professora 6E, 2020).” Outro professor declara:

[...]mas vou falar o que acontece, na nossa escola eu sei que é de uma semana, mas tem outras escolas que sei que fazem até mais, quando vai se aproximando, que a prova do Ideb vai chegar é igual um estudo de concurso, viram cursinho, questões e questões, e os alunos fazendo simulados entende, por aí vai (professor 4W, 2020).

Muitas ações têm sido desenvolvidas pelas secretarias, escolas, e até por professores, tendo como finalidade o resultado das avaliações em larga escala. Como foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, são simulados e premiações incentivando essas práticas. Sobre essa questão, Silva (2014, p.103) aponta que:

Esses esquemas de avaliação têm remodelado o processo de trabalho do ensino, no qual o professor passou a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reestruturando o currículo, a prática pedagógica e as metodologias. Esta condição carrega uma sensação de redução da autonomia dos processos pedagógicos com identificáveis reduções nos seus saberes profissionais e negação de suas práticas.

Amaro (2016) destaca que a lógica que se tem dos exames em nada contribui para o desenvolvimento e para o avanço da qualidade das escolas, das aprendizagens e do trabalho docente, menos ainda para uma educação pautada na diferença e na pluralidade. “Somente fundados na perspectiva de avaliar, formativamente, é que se pode pensar em processos compartilhados e participativos de melhoria da qualidade da educação (AMARO 2016, p. 476).” Ainda sobre essa perspectiva dos testes, o autor ressalta que “ela reveste-se do caráter objetivo, técnico e instrumental, materializado nos testes objetivos, com vistas a quantificar e classificar os produtos da aprendizagem, tornando-se, portanto, sinônimo de examinar (AMARO 2016, p. 470).” Nesse sentido, a educação parece ficar reduzida a essas avaliações, embora sabendo da importância de estimular o pensar, o desenvolvimento da capacidade de argumentos e o pensamento crítico.

Somado aos assuntos em tela ainda existem situações em que os professores são culpabilizados por esses resultados obtidos pelos alunos. Shiroma e Evangelista (2011, p.140) destacam que as avaliações tendem a responsabilizar professores e instituições.

A incidência da avaliação não é só sobre o aluno, mas sobre os professores e as escolas. Mesmo aferindo o desempenho do aluno, articula-o à avaliação dos docentes e à avaliação institucional,

decorrendo dessa articulação a conclusão de que se o aluno não aprende a responsabilidade deve ser atribuída exclusivamente ao professor e à escola. O Estado e suas políticas para a educação não são considerados nos diagnósticos (SHIROMA E EVANGELISTA 2011, p.140).

As autoras trazem algo que merece ser observado com atenção: docentes e instituições estão sendo responsabilizados por aquilo que o aluno não aprendeu, desprezando, nesse contexto, a responsabilidade do Estado que acaba não sendo considerado nessa análise. Foi constatado que em relação a isso os professores são vistos como responsáveis pelos resultados desses testes. A fala de alguns professores traz isso: *“Nós professores só somos cobrados mesmo, a parte mais complicada fica para gente, (Professor 4W, 2020).”* Outra professora expõe: *“De uma certa forma avalia o professor né, aí aquela escola que tirou uma nota melhor ela vai para as mídias né, (professora 5V, 2020).”* A seguinte professora destaca situações em que há desinteresse por parte de alunos e por isso menciona: *“porque é complicado falar que o professor não ensinou (professora 6E, 2020).”* As autoras, a seguir, mostram que existe um discurso que sobrecarrega os docentes:

Um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a ‘missão’ de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno (SHIROMA E EVANGELISTA, 2011, P.143).

O professor assume essa responsabilidade pelo sucesso do aluno e se culpa pelo seu fracasso. Existe também a opinião da própria professora que, em sua entrevista, declarou que esse resultado é culpa do professor *“É culpa do professor, a equipe às vezes falha. Quando a equipe falha o resultado é nítido, ele vem (professora 8G, 2020).”* Essa internalização da culpa, assumindo uma responsabilidade que não é do professor, tem sido frequente em algumas falas. E Ball (2010) explica isso como sendo um resultado da performatividade que tem exatamente esse papel, de inculcar nos professores uma responsabilidade, uma culpa que não é sua, mas que ele próprio a assume, modificando seu modo de pensar e agir. Segundo Ball (2010, p. 40), *“avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional”*. A Professora 8G continua dizendo:

As vezes a escola está querendo mudar a prática a metodologia mas se o professor não aceitar não tem como, e isso dentro da escola pública é muito difícil de você lidar, porque em uma escola particular o professor tem que seguir a metodologia ele não pode fugir daquilo e ele é muito mais vigiado do que dentro da escola pública. Dentro da escola pública o professor tem muito mais autonomia de não seguir o livro didático por exemplo, não estou dando o livro didático, estou fazendo outras coisas, aí dentro da escola privada não, se você não fizer você vai ser mandado embora, na escola pública não ele tem mais autonomia então isso resulta depois no final da aprendizagem (professora 8G, 2020).

Já para a Professora 6E (2020) o pensamento se difere, aqui tem-se um entendimento de que existem fatores cruciais envolvidos nesse processo e que influenciam no aprendizado dessas crianças, não podendo recair a responsabilidade sobre o professor.

Então quando nós falamos em aprendizado é uma coisa tão séria que a gente não pode estar atribuindo isso só ao professor. Porque tem uma escola envolvida, tem os pais envolvidos até certo ponto relapsos à questão de atendimento do seu filho em casa, tem uma questão de salas cheias, tem outra questão de que você não tem os materiais devidos. Então tudo isso implica no aprendizado. Nós não temos um professor de educação física na escola. Como que eu pedagoga vou administrar aula de educação física se eu não tenho essa formação? Fica complicado! Então se cobra do professor, cobra-se, creio eu, com uma situação assim, muito preocupante (Professora 6E, 2020).

A professora elenca vários fatores, mas não todos, que têm uma vasta influência no trabalho do professor. Situações totalmente fora do controle dos docentes e, portanto, não cabendo a eles essa responsabilidade. São várias as situações que influenciam esse processo, sendo inconcebível a ideia de culpabilizar os professores. A cobrança tem sido grande de acordo com os relatos dos docentes, que afirmam que se sentem muito cobrados em relação a melhores resultados. *“Sim, muita cobrança (Professora 1C, 2020).” “Existe uma cobrança de uma forma geral (professora 3R, 2020).” “A cobrança tem. Tem sim, muita cobrança (Professor 4W, 2020).” “Tem a cobrança sim! (Professora 5V, 2020)” “Essa cobrança tem de todas as partes hoje, inclusive da família[...]então tem uma cobrança também da parte dos pais, da Semed, da direção, tem essa cobrança sim (Professora 8G, 2020).”* Os professores sentem a cobrança o tempo todo. Seja para atingir grandiosas notas nas avaliações, seja para prender a atenção do aluno em sala de aula, seja para fazer atividades diferentes capazes de atingir aqueles alunos com mais dificuldades. E com essa cobrança vem também a comparação. Se você não alcança, o outro professor consegue e ele se torna melhor. Sobre isso, Ball (2013, p. 26) apresenta que “definições regulares

de metas, sistemas de avaliação e comparações de desempenho atuam como técnicas reguladoras que designam novas posições de sujeito para os professores.” A partir disso são constituídos novos modos de ser.

O autor acrescenta ainda “consequentemente, novos papéis e subjetividades são produzidos nesta cultura de performatividade (Ball 2013, p. 26).” Existe uma busca por um determinado tipo de professor que esteja mais alinhado aos interesses dos órgãos reguladores. E Ball (2013) também contribui nesse sentido, dizendo que a performatividade exerce uma grande força sobre as políticas educacionais, modificando a estrutura do fazer das escolas e do ensino, o que torna possível “formar” novos professores e reorientar o que significa ser um professor. O autor continua enfatizando que os discursos sobre as políticas que têm como base *standards* e *accountability* têm a finalidade de reduzir o ensino “a um empreendimento técnico baseado em um conjunto de competências e habilidades em vez de práticas bem informadas por princípios éticos” (BALL 2013, p.26). Com essas políticas que instigam a concorrência, não raro escolas têm priorizado essas avaliações em detrimento de uma educação emancipadora. O autor continua argumentando que “o discernimento para tomar decisões éticas no processo de ensino e aprendizagem é corroído e deslocado por exigências de performatividade, automedições e marketing (BALL 2013, p.26). ” As autoras Shiroma e Evangelista (2011, p. 145) contribuem, enfatizando que:

A introdução da lógica da *accountability* e a comparação de resultados para premiar quem “fez mais com menos” pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública. O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano uma vez que as próprias instituições encarregadas de produzir conhecimento crítico sobre as questões sociais encontram-se submetidas à mesma lógica da responsabilização e avaliação de resultados em que, cada vez mais, fazer mais, menos sentido faz.

E como consequência disso o ensino tem se tornado um ambiente mercantilizado, e a isso soma-se a performatividade, que é produzida pelas políticas de resultado, centrada em desempenhos quantificáveis. E a busca incessante por esses resultados tem sobrecarregado os docentes. Shiroma e Evangelista (2011) destacam que os efeitos desse movimento se manifestam em fenômenos como o mal-estar docente e a síndrome de *burnout*, atingindo a saúde dos professores, assunto esse que será tratado mais adiante.

6.2 Condições de trabalho docente

Muitas são as dificuldades encontradas no caminho dos docentes das escolas públicas do Brasil. Conviver com esses conflitos diariamente tem sido um desafio para professores e professoras em todas as partes do país. As más condições de trabalho desses profissionais são gritantes. Oliveira e Vieira (2012, p.156) trazem a noção de condições de trabalho como o que designa o “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários”. As autoras continuam apresentando que “o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores.” Tudo aquilo que envolve o desenvolvimento das atividades dos professores está relacionado com suas condições de trabalho, compondo aspectos cruciais para a realização profissional. Segundo Oliveira (2020, p. 34) “as condições de trabalho docente são tradicionalmente estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, os recursos que oferece.” Entretanto, Pereira Júnior (2017, p.103) vai além das questões de infraestrutura, dizendo que as condições sociais

Constituem os aspectos objetivos e subjetivos encontrados ou vivenciados pelos professores no cotidiano escolar que possibilitam o desenvolvimento do trabalho docente e se associam a fatores relacionados aos aspectos físicos e psicológicos, aos sentimentos, às percepções e às ações realizadas pelos professores em decorrência do cotidiano escolar.

Oliveira e Vieira (2012, p.157) complementam, indicando que as condições de trabalho docente

se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais.[...] como está organizado a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para realização do trabalho, até a forma de avaliação de desempenho, horário de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras[...] A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação

número de alunos por professor, podem ser compreendidos como componentes das condições de trabalho docente.

Nas definições expostas pelos autores pode-se perceber como as condições de trabalho são amplas e estão ligadas em quase todos os sentidos ao trabalho dos docentes. Tudo aquilo que de algum modo influencia no trabalho constitui a condição de trabalho. Nos relatos dos professores entrevistados podem ser percebidas grandes queixas sobre a estrutura das escolas e também sobre os problemas sociais que exercem muita influência dentro da instituição, uma vez que a escola que está situada em uma região mais carente terá mais problemas advindos das questões sociais, tanto internamente - relacionado aos equipamentos, tecnologias e disponibilidade de materiais -, quanto na comunidade, na qual muito provavelmente essas crianças estão em um nível de maior necessidade. A professora 8G, em depoimento, demonstra uma certa indignação ao falar das suas condições de trabalho:

Falta estrutura para o professor, a gente nunca é visto, nunca é olhado, sempre acham que estão gastando demais com educação, a gente não merece ter os materiais, essa é minha maior queixa, que você não merece ter equipamento de ponta para dar aula, a gente não merece ter... eu não tô falando de ar-condicionado não, de sala limpinha, eu tô falando de básico, básico, internet, computador, eu tô falando disso, não tem! Eu vejo muita gente falando esse negócio de “ah o professor ele tá no século 21 e ele não inclui nas aulas dele a tecnologia”, falam muito disso, das tecnologias, que tecnologia tem na escola para eu incluir na minha aula? Não tem, não é culpa minha esse negócio de tecnologia não ser incluído na minha aula, não tem, se você quer que eu inclua na minha aula para que fique mais atrativo, o aluno vai gostar, é claro que ele vai gostar, é mais atrativo, mas não tem! Não tem! Falta de suporte, falta de estrutura, só consegue dar o livro e o pincel, só mais nada! E se você fala disso acham um absurdo, “não, vai gastar dinheiro demais” (Professora 8G, 2020).

Na fala dessa professora pode ser percebido um abandono da educação ou, ao menos, assim os professores têm se sentido. A professora externa um profundo sentimento de consternação e desolação ao falar um pouco de suas condições enquanto professora, mencionando que é cobrada por aquilo que não depende unicamente dela. Existe uma cobrança por melhorias, entretanto, não existe o suporte para a materialização daquilo que é cobrado. Sobre esse aspecto, Hypolito (2012, p. 227) ressalta que “não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistem precárias.” Em outro relato, uma professora menciona que “deveria ter melhorias

na estrutura da escola, pois só temos poucas salas de aula, poucos banheiros, na verdade não temos quadra para Educação Física, biblioteca (Professora 7L, 2020). ” E as queixas não param aí. A Professora 6E (2020) expressa seu descontentamento com as condições da escola e o quanto isso atrapalha o trabalho do professor:

A questão de você não ter os meios para você trabalhar né. Isso piora tudo, porque você não tem laboratório na escola, você não tem uma quadra digna, você não tem um refeitório digno, criança come em sala de aula, aqui o professor tem que ajudar a criança comer. Então como que a gente vai se sentir feliz desse jeito?

E a pergunta da professora fica para se pensar: como seria possível um professor conseguir realizar seu trabalho de forma satisfatória diante de situações assim? As questões das condições em que as escolas se encontram muito têm influenciado no desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, vale ressaltar a desvalorização. O Professor 4W (2020), em depoimento, fala um pouco do seu trajeto e como isso tem sido desmotivador para ele:

vou citar eu como exemplo, eu faço, eu fiz muita hora extra, e quando você trabalha como professor no período da manhã e no período da tarde, os planejamentos e todo o resto vai para parte da noite né, então você acaba tendo que trabalhar os três períodos e isso já são coisas que a gente faz porque a gente não é valorizado. Não precisaria trabalhar tanto assim se o salário fosse melhor digamos assim. Então eu me sinto desanimado muitas vezes (Professor 4W, 2020).

Os autores Duarte e Hypólito (2020, p. 740), baseados em dados do Censo Escolar (INEP, 2020), mostram que “pelo menos 30% dos docentes na educação básica pública não gozam de planos de carreira que lhes permitam, dentre outros benefícios, um aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado” e isso está previsto em lei, conforme determina o art. 67 da LDB/1996. Isso mostra um descaso com a categoria, que há tempos vem apresentando problemas relacionados ao salário.

Nesse outro relato a professora apresenta suas dificuldades, ressaltando que “*para eu não ficar com aquele salário reduzido eu me vi obrigada a fazer horas extras ou então eu não ia dar conta, porque são três filhos eu sozinha eu era sozinha na época, eu me via obrigada a fazer isso (Diretora 2G, 2020).*” O problema enfrentado por essa professora/gestora também é o de muitos docentes, que se veem trabalhando em duas, três escolas para conseguirem ter

uma renda melhor. Isso também é mencionado na fala da seguinte professora, que diz que em relação a esses problemas *“não há interesse político, não há interesse de outras ordens para que os professores tenham uma carga horária menor, um salário melhor, para que ele possa desenvolver esse trabalho em sala de aula sem tanta preocupação”* (Professora 6E, 2020). Essa desconsideração com o profissional também é sentida pela Professora 5V, que diz sentir-se frustrada, *“isso influencia no seu dia a dia, influencia na sua na sua vida né. A forma como você não é valorizado, muitas vezes a gente não é valorizado! A começar pelo salário do professor[...] você fica frustrada”* (Professora 5V, 2020). Sobre essas proposições, Duarte e Hypólito (2020, p. 740) relatam que “estudos, pesquisas e a constante agenda das instituições representativas do professorado vêm, ano a ano, expondo a precariedade que docentes da educação básica pública no País experimentam na realização de seu trabalho.” Nesse sentido, Ball (2013, p. 28) contribui destacando a influência das políticas neoliberais nesse processo de desvalorização,

Em vez de um processo redutivo de desprofissionalização, os professores e as professoras no Brasil estão sendo constrangidos a uma estagnação pré-profissional, com o redesenho neoliberal das suas práticas e condições de trabalho que atuam para minar, desvalorizar e explorar o seu trabalho (BALL 2013, p. 28).

Falta investimento na educação, e o trabalho docente tem sido limitado nesse sentido. Como Hypolito (2012, p. 211) fala a seguir, as condições para o trabalho docente encontradas nos ambientes escolares determinam o fracasso escolar e isso tem sido desprezado pelas políticas educacionais. “As condições de produção do trabalho de ensinar como fator determinante do fracasso escolar têm sido especialmente negligenciadas pelas políticas educacionais” (HYPOLITO 2012, p.211). Parece ficar claro que não há interesse de investimento na educação pelas políticas neoliberais, atingindo o modo de ser e de agir de professores e professoras que se sentem desvalorizados, com salário reduzido, sem os meios necessários para desenvolvimento do trabalho, levando esses docentes à frustração e ao desânimo. A performance requerida pelas políticas neoliberais parece ser um ambiente limitado ao imprescindível, nada mais além parece ser de interesse dos formuladores das referidas políticas, no sentido de melhorar as condições de trabalho do professor e professoras da educação básica pública. Com salários reduzidos, em muitos casos sem planos de carreira,

quase nenhuma tecnologia, sem biblioteca, sem quadras para a Educação Física, sem refeitórios, sem laboratórios, e com pouquíssimo ou nenhum investimento nesse sentido. Não faz parte da pauta neoliberal as reais necessidades da educação na escola pública. Entretanto, parece ser essencial imprimir nos docentes a responsabilidade por essas questões. Dessa forma, professores e professoras se doam ao trabalho, dedicam-se de forma íntegra, submetendo-se a condições perversas para realização sua realização, trazendo para si a responsabilidade que é pertinente ao Estado. Com isso, tem-se a produção de um professor herói, que faz sua parte, que tem um desempenho melhor que dos outros, que se dedica mais que os outros, que dá o seu melhor independentemente das condições reais de trabalho, ele faz seu papel performático. Esses professores são capturados por essa cultura da performatividade.

São muitas as situações que os docentes enfrentam em seu cotidiano e que lhes parecem ser sua atribuição. Existe um excesso de atribuições dadas aos professores, questões de outros âmbitos que eles nada podem fazer, mas que reflete muito no trabalho e, em muitos casos, até impede o desenvolvimento de sua prática. Tem-se como um grande exemplo os problemas sociais. O professor não tem culpa pelas situações vivenciadas pelos alunos, ele não pode mudar essa situação, seja ela de pobreza, violência ou saúde, entretanto, está ali na frente dele, está ali nas mãos dele. E o que fazer com isso? A Professora 3R relata sua experiência: *“todos os problemas que têm por trás, é social, familiar às vezes psicológico, neurológico, então assim, tem coisas que deixa a gente muito angustiada porque você não vai resolver aquilo, mas está nas suas mãos”*. Ela continua relatando a dificuldade encontrada para avaliar esse aluno: *“e aí por conta disso existe a questão do avaliar, como que você vai avaliar o aluno com todos esses problemas as vezes juntos, ou em partes, e você não faz milagres (Professora 3R, 2020) ”*, ou seja, uma conjuntura que é muito comum no cotidiano dos docentes e que muito tem implicância em seu agir e sentir. No caso específico dessa professora, parece haver uma influência muito forte em seu trabalho, já que ela destaca que precisa realizá-lo conforme os preceitos estabelecidos, ao mesmo tempo entendendo a dimensão do problema que

acomete aquele aluno e o quanto isso implica em seu aprendizado e empenho na escola.

A professora 6E também expõe sua posição, dizendo que toda questão social vai para dentro da sala de aula e o professor está totalmente envolvido com isso, ele não está ali somente para ensinar o currículo e seguir o plano da aula “o professor ele senta do lado do aluno, vai conversar com aquele aluno para saber porque tá acontecendo tal situação, e ali toma tempo, a questão emocional, e por aí vai” (professora 6E, 2020). Essa professora continua dizendo “crianças chegam com fome na escola, isso vai implicar no aprendizado dele, nossa! é um leque extraordinário de situações negativas”. Tudo isso tem uma implicância gritante no aprendizado dessa criança e também no emocional do docente. O cuidado com a criança acaba sendo uma atribuição do professor, dado que ele não irá desconsiderar uma circunstância tão deplorável e isso demanda tempo, dedicação e dentro de um espaço de tempo muito curto, que já é o do professor, tendo em vista todas as funções que ele tem que realizar na sala de aula. As autoras Assunção e Oliveira (2009, p. 356) ressaltam que situações desse tipo exigem que o professor tem que “estar atento aos múltiplos sinais, incluindo o estado de saúde da criança, e desenvolver um conteúdo acarreta articular de outra maneira as dimensões afetivas, cognitivas e físicas mobilizadas no curso da ação”. Como foi visto na fala da professora 6E, “aqui o professor tem que ajudar a criança comer.” E isso acaba sobrecarregando um trabalho que já é considerado exaustivo. O professor 4W fala de sua insatisfação em relação a alguns fatos ocorridos em seu cotidiano na escola:

Eles falam que você tem que fazer uma coisa, mas não fala como que você tem que fazer. Não importando se você tem estrutura, se você tem tudo que você precisa lá na escola, independente disso você tem que entregar aquilo. Esse é o maior problema. Porque é aí que a gente se desgasta, aí que a gente... se sente incapaz né, que às vezes a gente pega assim alguma coisa, alguma situação e fala: nossa, mas será que eu não consigo, sou incapaz? A gente sente isso (PROFESSOR 4W, 2020).

Conforme o relato do professor, o problema da falta de apoio por parte do Estado, além de provocar um desânimo no professor - tendo em vista sua falta de valorização e de consideração de seu trabalho, que parece ter que fazer “mágicas” para conseguir trabalhar, uma vez que não dispõe de materiais necessários -, provoca também sentimento de incapacidade, nutrindo uma

autodepreciação que acaba sendo introjetada pela nova performance almejada pelas políticas neoliberais. A professora 3R se expressa, dizendo: *“já tive vontade de abandonar a profissão, porque assim, foge totalmente da teoria ne”*. Fica aparente o sentimento de desânimo dos professores diante da indiferença com a profissão.

Hypolito (2012, p. 214) ressalta que as “condições de trabalho atuais têm a ver com precarização, que tem a ver com intensificação, que tem a ver com autointensificação, que tem a ver com valorização do trabalho docente. ”, configurando, portanto, como aspectos indissociáveis e que precisam ser assim tratados na efetivação das políticas educacionais.

6.3 Processos de Intensificação do trabalho docente em Vilhena-RO

Para Larson, a intensificação representa uma das maneiras mais tangíveis através das quais os privilégios de trabalho dos empregados instruídos sofrem uma erosão (HARGREAVES, 1998).

Com as políticas educacionais neoliberais o trabalho docente tem sido intensificado consideravelmente, uma vez que têm aumentado os trabalhos fora da sala de aula, especialmente aqueles considerados mais burocráticos e que não estão ligados diretamente ao aluno. O professor 4W (2020) cita um exemplo disso:

Nosso trabalho aumentou muito! Aumentou muito! Antes você fazia o seu planejamento né, e você aplicava ele. Agora com a BNCC, ela traz um código, se o código estiver diferente da atividade ou diferente da metodologia, aquela habilidade não se aplica, então você tem que procurar outra e nesse procurar outra, você refaz tudo ou você troca atividade, ou troca metodologia.

Tudo isso demanda tempo, estudo e atenção, em uma rotina que já é cansativa e desgastante. Com a política da BNCC, o professor relata que teve um aumento em suas tarefas, e que a falta de suporte piora ainda mais a situação, tendo que refazer seu trabalho em diversos casos. Segundo o professor 4W, sem esse suporte para essa nova reforma da BNCC teve que refazer vários trabalhos: *“Muitas vezes tendo que voltar no planejamento e refazer e mudar.”* Ele continua expondo que *“a compreensão da BNCC, principalmente quando ela chegou, foi muito complicado, muito mesmo, acho que precisaria de uma*

estrutura maior para repassar isso para a gente.” Segue o relato da diretora 2G (2020) sobre essa nova política.

[...]agora tem essa BNCC, você tem ideia do tempo que foi gasto em estudos, sobre a BNCC, sobre a formação atualização de currículo? Tudo demanda muito estudo. Você vê que o professor está cansado, e formação continuada, vamos ter que estudar esse negócio (DIRETORA 2G, 2020).

Essa falta de suporte sobrecarregou ainda mais os docentes, que passaram a se debruçar sobre o assunto no sentido de compreender o que estava sendo requerido dos professores e professoras.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.101) apontam que os processos de reformas educativas e a implantação de novas políticas trazem modificações para o trabalho docente no que se refere ao controle sobre o trabalho pedagógico e a autonomia dos docentes sobre o seu modo de fazer e pensar, e em termos de aumento da intensificação do trabalho realizado.

As formas de controle e intensificação do trabalho docente estimulam a autorresponsabilização e a culpa por parte das professoras que, aliadas à degradação dos salários e das condições de trabalho, vêm contribuindo para a intensificação e autointensificação da prática docente e para a geração de frustrações e desencantos (GARCIA e ANADON, p. 65, 2009).

A intensificação do trabalho docente ocorre pelo aumento das atribuições e responsabilidades, considerando o mesmo tempo de trabalho, e isso tem sido um problema bem característico das escolas públicas no Brasil, e essa realidade também é encontrada no município de Vilhena/Rondônia. Alguns depoimentos de professores ressaltam como se sentem cansados e sobrecarregados em suas atividades:

Nosso trabalho aumentou muito! aumentou muito (professor 4W, 2020)."

Meu trabalho aumentou de certa forma, sim. Porque a gente tem que fazer vários planejamentos né, porque se você não conseguir de uma forma você tem que fazer de outra, às vezes você não atinge 100% dos alunos de uma mesma forma (professora 5V, 2020).

[...]Quando vem alguma coisa de fora (algum projeto) você tem que mandar relatório você tem que mandar cópias de atividades você tem que mandar fotos fazendo aquela atividade e tudo (Diretora 2G, 2020).

As falas dos participantes das entrevistas trazem sempre a questão do aumento do trabalho, de muita coisa para fazer, cobranças por prazos e resultados, e tudo isso gera uma intensificação que tem atingido esses

professores e professoras. As autoras Assunção e Oliveira (2009, p. 367) sustentam que “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola.” Essa questão posta pelas autoras se materializa no seguinte depoimento: “*professores que trabalham em duas, três escolas, professor tem 30 turmas, professores tem 16 turmas de aula, professores que tem que dar conta de um todo, diários e outras coisas mais (professora 6E, 2020)*”. Aqui é colocada uma questão muito reveladora da intensificação docente na prática. Essa sobrecarga atinge esses professores na medida em que precisam se desdobrar para conseguirem dar conta da jornada, e em determinadas situações terem que eleger prioridades de atividades, como ressaltam as autoras, “profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga[...]nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA 2009, p. 367). ”

Mesmo esses docentes tendo que eleger prioridades, suas atividades não param por aí. A gestão por resultados pressupõe uma cobrança e uma pressão sobre o trabalho, em cumprimento de prazos e obtenção de resultados considerados bons segundo as políticas neoliberais. Sendo assim, professores e professoras têm um aumento de suas demandas. A ênfase nos instrumentos e mecanismos de avaliação, na perspectiva de Shiroma e Evangelista (2011 p. 135), “tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores. ”

Muitas dessas atividades burocráticas parecem não ter muito sentido para a seguinte professora, que relata esse sentimento e um descontentamento por tais exigências:

Marcar bolinha no diário não leva a lugar nenhum[...] eu não vejo sentido nisso! Isso é só burocrático mesmo, isso atrapalha muito, muito, 200% ele atrapalha, porque o professor fica cansado, fica estressado, quando ele vai planejar a aula dele já acabou a empolgação bastante e o que é mais cobrado é isso[...]entregar nota tem prazo e é cobrado, tem uma cobrança muito grande, não pode estourar o prazo para entregar planejamento (professora 8G, 2020).

Ball (2013) explica o que pode ser o motivo de ações como essa citada por essa professora, em que se valem do aumento das exigências aos professores com objetivos de atenderem diversas demandas, na tentativa de demonstrarem eficiência e qualidade nesse ato. Assim, o autor anuncia que a intensificação “pode ser vista como um demonstrativo da preocupação neoliberal por eficiência e produtividade que alinha oferta educacional com a economia política da globalização e os imperativos da competição internacional (BALL 2013, p.15)”. Essa busca por uma referida qualidade pautada em números tem transformado o trabalho do professor, que se queixa do aumento das atividades sempre com as novas políticas, como é o caso da fala do professor citado anteriormente:

Nosso trabalho aumentou muito! Aumentou muito! Antes você fazia o seu planejamento né, e você aplicava ele. Agora com a BNCC, ela traz um código, se o código estiver diferente da atividade ou diferente da metodologia, aquela habilidade não se aplica, então você tem que procurar outra e nesse procurar outra, você refaz tudo ou você troca atividade, ou troca metodologia (professor 4W, 2020).

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.109) “essas políticas tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem.” Assunção e Oliveira (2009) acrescentam que a intensificação está embasada tanto em termos qualitativos, caracterizados pela transformação da atividade sob uma pressão de tempo, quanto quantitativos, quando se tem um aumento do volume das atividades. E isso pode ser percebido no relato anteriormente feito da professora 8G, que expõe um aumento de atividades com cobranças de prazos. Esta diretora deixa seu depoimento ressaltando que o professor tem um trabalho exaustivo mesmo fora da sala de aula.

Nosso trabalho aumentou em todos os sentidos né porque assim tudo é muito trabalho é muita coisa para você fazer, uma coisinha de nada é uma burocracia enorme. Se for analisar pelo trabalho do professor a metade do trabalho dele é fora da sala de aula só que na mente de todos é só o momento na sala de aula, que já é muito cansativo (Diretora 2G, 2020).

À medida que esse trabalho tem aumentado dentro do mesmo espaço de tempo, julga-se que ele deva ser realizado com maior rapidez e agilidade. Sustentando essa afirmação, Assunção e Oliveira (2009, p. 366) enfatizam que “a intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente”. As autoras acrescentam ainda que “não é recente a identificação da intensificação do

trabalho como fator estressante presente nas escolas (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA 2009, p. 367)". E com isso "o professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais suscetível ao adoecimento" (p. 363)". Esse assunto trazido pelas autoras será tratado mais adiante quando for abordado o mal-estar docente.

Ball (2013, p.26) evidencia que toda essa intensificação vivida pelos professores corrói a autonomia e a autoridade profissional, uma vez que está diretamente ligada à ampliação do gerencialismo e da performatividade. Esse processo de perda da autonomia pode ser conferido na fala desta professora que diz que as *"pessoas que estão lá em cima decidindo pela gente não tem noção de como que é a nossa realidade[...] eles decidem e mandam fazer sendo que é bem longe da nossa realidade (professora 1C, 2020)"*. Percebe-se a falta de autonomia para que o professor tenha possibilidade de fazer seu trabalho conforme as necessidades e possibilidades que ele enxerga em sua sala de aula. Aquilo que pode ser desenvolvido em determinada região pode não fazer nenhum sentido em outra, dado que são realidades e contextos bem distintos. E essa sensação do trabalho não fazer sentido provoca uma frustração no professor.

Uma outra professora relata que *"não ouvem mesmo a opinião de quem está lá na sala de aula[...]eu acredito que não tem muita autonomia para o professor. Já vem pronto e acabado! Só informam mesmo a gente e pronto (professora 5V, 2020)"*. Para o professor 4W (2020) *"em relação à autonomia a gente fica entre a cruz e a espada"*. Esse desprestígio pela opinião daquele que realmente conhece as necessidades da escola e dos alunos parece fazer sentido quando se retoma a ideia de Ball (2013), em que se tem um alargamento do gerencialismo e da performatividade dentro das políticas educacionais, que buscam um determinado tipo de professor que possa atender aos anseios neoliberais, buscando cada vez mais indivíduos com as performances convenientes a essas políticas e que buscam apresentar cada vez mais desempenhos eficientes e eficazes. Indivíduos autorregulados, com autocobrança. A intensificação do trabalho docente, motivada pelas políticas educacionais neoliberais, tem contribuído para ressignificar o que é ser professor, que passa a acreditar que toda essa desprofissionalização faz parte do ofício de ser docente, desprezando as interferências dessas políticas nesse processo.

Hargreaves (1998) acrescenta que o trabalho do professor tem sido gradualmente controlado por programas prescritos, por currículo obrigatório e por métodos de instrução minuciosamente programados. E que seu trabalho se intensificou, tendo que lidar cada vez mais com as pressões mais fortes e as inovações crescentes sob as mesmas condições de trabalho ou até mesmo em condições piores.

Garcia e Anadon (2009) apresentam a intensificação do trabalho docente, decorrida das novas exigências do processo de trabalho, sob dois aspectos: a intensificação, pela ampliação das demandas profissionais, e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo e de sua autoimagem, calcados no cuidado e no zelo. Os sentimentos de autocobrança e autorresponsabilização se sobressaem nesse processo de autointensificação.

Para Hargreaves (1998, p.134), “a intensificação é apoiada voluntariamente por muitos professores e confundida com o profissionalismo”. O autor traz ainda que o “profissionalismo alargado é uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço” (HARGREAVES, 1998, p. 132). Uma estratégia utilizada pelo governo, que interpela professores com o discurso de maior profissionalismo e um apelo à autorresponsabilização, e esse profissionalismo, segundo Garcia e Anadon (2009, p.73), “está vinculado ao atendimento pleno de todas as tarefas que vêm se acumulando no processo de trabalho dos professores”. Dessa forma, parece que a intensificação do trabalho desses professores ganha um outro nome, profissionalismo, e assim tem uma melhor “aceitação”.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009 p. 108) apontam que “todas essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar”. Isso é expresso na fala da diretora 2G (2020): “*é muita coisa para o professor, é muita cobrança. Tem hora que a gente pensa: não gente não dá, não tem como colocar mais isso aqui! Aparece tanta coisa para você fazer que chega num momento que você diz: Não dá! pronto, parou!*”

Além de todo o trabalho de estar na sala de aula, tem todo o trabalho extraclasse, como o planejamento das aulas e o preenchimento de diários e

plataformas. Existem também projetos advindos das instâncias superiores que precisam ser desenvolvidos/executados sem os devidos suportes para os professores. As datas comemorativas também têm gerado inquietação nesses docentes, que sentem a responsabilidade de fazer, porém, sentem que falta tempo e materiais para a execução. Como relata o professor 4W (2020):

[...]Jaqui da prefeitura vem muitos projetos para a gente trabalhar. Alguns projetos são de lei federal, outros Municipal, e até mesmo estadual né [...] aí eles fazem o edital e nos mandam. “Olha essa semana tem que trabalhar tal assunto” e assim vai[...]junto com ele tem que ser anexado tudo que foi feito[...]você não pode falar assim: “ah vou fazer uma coisa mais básica, ou não vou fazer porque a prioridade vai ser os alunos e esse projeto, neste momento, não se encaixa.” Isso não acontece. A gente tem que... geralmente é forçado a entregar alguma coisa quando os projetos vêm [...] as vezes não vem nada... a gente tem que criar, a gente tem que inventar... e assim eu sei que às vezes é bom né, a gente criar as coisas, mas quando é muito, a gente se esgota, e são vários temas né, muitos temas para pouco tempo. Basicamente a gente tem que se virar.

A professora C1 (2020) também traz um relato semelhante:

Outro fator também que faz parte do trabalho das professoras de séries iniciais são as datas comemorativas, a gente tem que se desdobrar em fazer além de nossas salas de aula tem que fazer coisas para escola, para festa, coreografia, músicas, danças e isso tira muito o foco da sala de aula. E nesse ponto a gente é bem comparada, a professora tal está fazendo tal coisa, aí depois tem aqueles elogios para aquela professora aí você não fez aí você fica frustrada.

A professora 3R (2020) se refere a esse assunto da seguinte forma:

Existe uma cobrança de uma forma geral, com as formações, existe o planejamento, existe os projetos que vão para a escola toda, é isso...meu planejamento como professora é avaliado por outro, a supervisora, ele sempre é avaliado. Ex. tal turma, ok. Tal turma com apontamentos...Às vezes a semed coloca alguns temas que precisam ser trabalhados.

Dentre outras atividades que fazem parte do cotidiano docente, existem coisas como as relatadas anteriormente, que eles sentem que são responsáveis por entregar o resultado, mas que não dependem unicamente de seus esforços. Um grande descontentamento pode ser percebido no relato desta outra professora, 3R, que se queixa de uma inquietação em relação ao excesso de afazeres: “as vezes existe aquele sentimento de muita coisa para fazer, sei lá, assim às vezes você sente uma angústia que parece que tem um milhão de coisas para fazer mas que você não consegue (Professora 3R)”. E sobre esse sentimento, os autores Hypolito, Vieira e Pizzi, (2009) dizem que essas mudanças

na organização do processo de trabalho da escola interferem não somente nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo com que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação. Parece que o depoimento da professora 3R está muito relacionado a essa posição dos autores, quando diz que todas essas modificações no trabalho docente têm afetado seu estado emocional. Para os autores Hypolito, Vieira e Pizzi, (2009, p.109), “os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na autointensificação.” Entretanto, Hargreaves (1998) menciona que a intensificação pode ter impactos diferentes nos docentes, podendo ser sentida de modo agudo por uns e por outros nem tanto. A intensificação é um problema real e sério para os professores no trabalho. É uma fonte importante de problemas no exercício dos profissionais.

Diante disso, cabe ressaltar o quanto é importante compreender esse processo de intensificação e autointensificação que têm vivido e experienciado os professores em sua vida cotidiana, e como isso se destacou na pandemia. A seguir será tratado como as modificações no trabalho docente foram tão evidenciadas nesse período.

6.4 Pandemia e o acirramento das modificações no exercício docente

Entende-se que esta categoria está relacionada com as demais categorias, no entanto, optou-se por trabalhá-la separadamente devido à especificidade do momento vivenciado. Percebe-se que este está sendo um período em que os problemas vividos pelos docentes têm sido evidenciados, acirrados e, aquilo que já existia, agora torna-se latente e afirmado com a chegada abrupta da pandemia.

O ano de 2020 foi marcado em sua história por uma pandemia que assolou e ainda assola nosso planeta. Um grande problema do ponto de vista sanitário, econômico, social e político. A doença foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e impôs medidas restritivas de circulação às pessoas para tentar diminuir a propagação do contágio. O novo coronavírus (SARS-CoV-2), e a doença causada por ele (Covid-19), já fez e tem feito muitas vítimas no Brasil e no mundo. Isso tem afetado todos, uma situação muito difícil

que o mundo está vivenciando e no Brasil pouco se tem feito no sentido de controlar a doença.

Tudo muito novo, com o isolamento social todos precisam ficar em casa, não podem sair, não podem ter contato físico. Alguns empreendimentos precisam ser fechados. Famílias ficam desprovidas de suas rendas. Muitos empreendimentos não conseguiram sobreviver a esse momento difícil de crise. E tudo isso tem afetado o emocional de muitas pessoas. Sendo assim, não tem somente a doença causada pelo vírus, mas há também uma população em que muitas pessoas se encontram vulneráveis a problemas emocionais diante de tantas tragédias e incertezas.

Os problemas sociais têm aumentado a cada dia e o que se percebe é uma indiferença para tal situação, pouco se tem feito, quase nada, no sentido de contornar a situação no país por autoridades políticas. Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 722) apontam que a situação atual do país evidencia as condições desiguais de enfrentamento à pandemia, “o Governo tem se demonstrado incapaz de responder eficientemente às exigências impostas pelas crises sanitária e econômica, aprofundadas com a chegada da pandemia.”

As escolas foram fechadas, porém, as aulas precisam continuar. Os alunos, pelo menos uma grande parte sem estrutura para ter aulas *online*, não possuem meios para ter acesso às aulas - computadores, celulares, redes de internet etc -, muitos nem apoio familiar têm para desenvolverem os conteúdos, e os professores no meio disso tudo tentando encontrar alternativas para amenizar essa situação que parece não ter fim. As medidas de distanciamento social causaram mudanças abruptas na forma de trabalho dos docentes.

E como estão os professores diante dessa situação? Lutando, buscando aprender, desdobrando-se para tentarem oferecer algo um pouco melhor para seus alunos. No entanto, isso não depende unicamente do professor, existem inúmeras situações que fogem de seu controle, realidades vivenciadas pelos alunos que fogem totalmente da alçada do profissional. São situações que o professor não consegue resolver, pois não é de sua competência, não depende de seu trabalho, de seu empenho, mas que muitas vezes o fazem se sentir responsável. Algo que deveria ser responsabilidade do Estado realizar, como por exemplo proporcionar os meios para que o ensino chegue aos alunos. Percebe-se

que alguns professores têm assumido muitas atribuições como sendo sua responsabilidade. Como no caso de alguns relatos de professores se demonstrando muito preocupados em como fazer chegar sua aula aos alunos, sobretudo àqueles com menos condição social, que não têm uma internet capaz de suportar os conteúdos, não têm um celular e/ou computador, enfim, não possuem meios tecnológicos para usufruir do ensino. Conforme apontam Oliveira e Pereira Júnior (2020), as condições da oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Ao contrário disso, ela reflete a oferta desigual dos sistemas escolares como o acesso a recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros. Seguem alguns relatos de professores que expõem parte de suas inquietações sobre esse assunto:

Para mim está sendo horrível. Eu não gosto nem de falar porque já começo a ficar com vontade de chorar. Porque eu estou vendo o sofrimento do meu pai, o sofrimento do meu aluno, não consigo chegar nele. Eu faço vídeo explicando conteúdo, ele falou assim: mas professora eu não entendo, aí a mãe vem e fala: nossa professora eu não aguento mais, eu bati no meu filho. [...]sabendo que eu estou explicando de uma forma que não tá chegando no meu aluno, que não tá conseguindo entender? [...]Eu não estou conseguindo ajudar o meu pai. Então, para mim vou falar sinceramente para você, tá sendo horrível! tá sendo horrível não pelo meu trabalho, tá sendo horrível porque eu não estou conseguindo chegar no meu aluno de forma que ele entenda porque ele tá usando o celular do pai. O pai quando sai para trabalhar leva seu celular [...]Quando ele não consegue, eu já fico pensando “meu Deus eu tenho que achar um outro meio, o que eu vou fazer?” (Professora 2T, 2020).

Primeiro que eu achei mais difícil foi chegar as aulas para o aluno com significado e aprendizagem, isso me deixava muito angustiada parece que aquilo não ia funcionar, de certa forma né fica muito vago ainda né [...]Sinto muita dificuldade de atingir a aprendizagem, então assim, acho que é o senso de responsabilidade que por mais que você se esforce, as vezes trabalha a mais do seu tempo, mas que jeito que está chegando lá? você não sabe (professora 3R, 2020).

Os meus alunos, a grande maioria se você gravar um vídeo e colocar lá no grupo ela não consegue abrir esse vídeo. Às vezes a Internet na casa deles não é boa né, então assim tem que ser tudo meio que só escrito e áudio é isso que a gente faz. Então isso gera uma angústia na gente! A gente sabe que não tá fazendo o melhor né. Você sabe que você poderia estar fazendo mais, só que ao mesmo tempo você pensa o que você pode fazer é isso! (Professora 5V, 2020).

Senti angústia de não poder intervir nessas crianças de forma concreta ficava uma coisa muito vaga pela internet, eu liguei várias vezes por chamada de vídeo para explicar as contas (professora 1C, 2020).

Com as falas desses professores é possível ter uma noção das dificuldades que estão tendo que enfrentar em seu trabalho. Parece uma

sensação de impotência, sabem que pode ser melhor, mas as condições não permitem. As condições sociais dos alunos não comportam o planejamento de uma aula. Oliveira e Pereira Junior (2020 p.730) mencionam que “o novo ambiente de ensino exige que professores e alunos possuam recursos tecnológicos para realizar as atividades”. E muito pouco é feito por essas crianças com políticas que possam ser favoráveis a tais situações. Isso causa frustração no professor que sente não estar dando conta do seu compromisso, no entanto, isso nada tem a ver com sua atuação como profissional. Esse problema não pertence ao professor, apesar de estar diretamente ligado a ele. Para as autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 12):

A educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência, mas, mesmo com todas as dificuldades, não se coloca em questão a paralisação dessas atividades. Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão.

As autoras continuam frisando a importância de argumentar que “parece necessário discutir aqui é a compreensão de que essa escolarização em domicílio é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo, de que não podemos parar!” (p.14). Tendo em vista que a escola assumiu uma perspectiva mercadológica e, sendo assim, não dá para ficar parado, é necessário produzir e produzir muito. “O tempo escolar é um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado, sob ameaça de que não se cumpram determinadas metas” (p.6). A ênfase dada aos resultados e ao perfil performático parece prevalecer em detrimento de uma educação emancipadora e um trabalho mais humanizado, seja ele com alunos e professores.

A escola não pode parar, no entanto, professores se queixam do “abandono” por parte do Estado nesse período, em que tantas inseguranças e incertezas aparecem. Com o isolamento social, novas rotinas foram impostas aos professores. As autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 15) destacam que “Os professores já não têm a obrigação de deslocar-se até a escola e cumprir horários tão rígidos, mas isso está longe de significar uma redução do trabalho”. Pelo contrário, professores relatam como tem sido difícil a quantidade de trabalho que precisa ser feito, não tendo nenhum controle sobre horários, já que o trabalho

tem persistido nos três turnos, feriados e fim de semana. Somado a isso tem a responsabilização desses docentes que, conforme as autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 18), “a responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho aumentando a exaustão docente”. Junto a essa intensificação do trabalho docente que foi muito realçada nesse período, tem-se ainda a exposição do professor que provoca uma certa insegurança. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 8) “a excessiva exposição dos docentes causa cansaço e tem potencial para destruir os laços de confiança”. E isso foi relatado pelo professor 4W (2020): “*nesse momento de pandemia nós professores ficamos muito em evidência né*”. Para muitos professores essa situação causa incômodo. Ainda, segundo as autoras citadas, “quando a escola entra na sala da casa, dissolvem-se os muros e os professores ficam expostos ao olhar das famílias” (p.8). São muitas as modificações do trabalho docente nesse momento de pandemia que precisaram ser adaptadas.

O Relatório técnico Trabalho Docente em tempos de Pandemia, pesquisa que teve abrangência em todos os estados do Brasil, do GESTRADO (2020, p. 21), mostra que “essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades.” Momento em que os professores assumiram a responsabilidade de fazer chegar aos alunos aquilo que estava em seu alcance com seus próprios meios, sem nenhum ou pouquíssimo suporte por parte do Estado. Oliveira e Pereira Junior (2020 p.730) argumentam sobre a necessidade de ter equipamentos nessa nova demanda e da importância dessa “atenção” do Estado. “Enquanto os docentes precisam de ferramentas para preparar as aulas e fazê-las chegar aos estudantes, estes necessitam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos disponibilizados.”

Os depoimentos a seguir levantam essa problemática:

[...] tive que colocar uma internet boa, eu só tinha no celular, meu notebook deu problema. Então todos esses materiais a gente não recebeu, a gente está investindo com nosso dinheiro para poder ter um pouco de tranquilidade para trabalhar, mas foi horrível, horrível, horrível, falar a verdade para você não é drama não, dava angústia (professora 3R, 2020).

Tudo muito difícil. Acesso à internet, ter que pagar para dar aula, porque foi cortado o vale transporte por não estar indo para a escola, mas não foi dado nenhum suporte com internet, notebook, etc. não saber utilizar

as tecnologias com fluidez para proporcionar boas aulas para as crianças (professora 7L, 2020).

O mais difícil na verdade é você atrair a atenção dos alunos, através desse método de ensino, porque a nossa realidade no município é um grupo de WhatsApp que você criou né, com a sua turma, e você tem que tentar passar o conteúdo nesse grupo de WhatsApp. A gente não tem uma plataforma igual a você, igual a gente tá aqui conversando certo, a gente não tem! a gente não teve apoio nesse sentido. Cada um tá desenvolvendo do jeito que pode (professora 5V, 2020).

[...] muitas horas de tutorial na internet, muitas horas para gravar um vídeo para o aluno para ver como faz uma reunião para eu conseguir fazer uma reunião de pais foi um sufoco foi difícil porque eu não tenho Gmail pago pela Semed, meu Gmail é pessoal aquele gratuito sabe que ele não tem muito recurso eles não pagam Gmail para gente então a gente fica com recurso quase zero (professora 8G, 2020).

E, apesar dessas dificuldades, os professores buscam oferecer o melhor que podem para seus alunos. Mas ainda se queixam que seus trabalhos aumentaram demais nesse período, aquilo que era uma tarefa simples se tornou algo cansativo e exaustivo.

Não teve hora certa para trabalhar, sábado, domingo, feriado, noite e dia nós demos suporte a todos a toda hora (professora 7L, 2020).

[...] o que não foi bom esse ano que causou o cansaço, que causou angústia, exaustão que cheguei no final do ano cansada é o dia não acabar[...] Nesse momento da pandemia o dia não acabava, era 24 horas não tinha horário eram 400 mensagens sem horários, eles mandam mensagens para você de manhã, de tarde de noite, de madrugada, eles tem dúvidas 24 horas é sábado e domingo não tem fim, não teve final de semana, não teve feriado, não teve noite, não teve! Isso que foi muito exaustivo[...] teve um dia lá, que estava no final do ano, estava todo mundo doido, é pai, é aluno que está com medo de reprovar, são os professores que tem que terminar o negócio, e a secretária que tem que fechar os documentos, aí o pessoal manda áudio, eu ouvindo os áudios e limpando a casa, fazendo almoço, e ao mesmo tempo respondendo aqueles áudios, conversando com 400 pessoas...ai meu marido olhou para mim e disse: “chega, para! Tira um tempo para almoçar, eu não aguento mais, ver você ouvindo áudio e respondendo áudio.” Ele tinha razão (professora 8G, 2020).

A vida pessoal foi e está sendo afetada, parece não haver limite entre o trabalho do professor e sua vida pessoal, e ainda, lidar com a tecnologia para muitos professores é uma dificuldade a mais diante de tantos desafios. Oliveira e Pereira Junior (2020) destacam que os docentes passaram a assumir uma maior carga de trabalho nesse período de ensino remoto e que um possível fator para isso seria a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidarem com tecnologias digitais. Na maioria dos casos, os docentes foram convocados, de acordo com o Relatório técnico Trabalho Docente em tempos de Pandemia, do

Gestrado (2020, p.21), “a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada.” Uma vez que, segundo palavras de Oliveira e Pereira Junior (2020 p.733), “nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade, principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil.”

[...] a cobrança triplicou, tudo triplicou, do mais simples que tinha de se fazer se tornou algo três vezes mais difícil, posso dizer, assim tanto dar aula, tanto o planejamento, não existe nada assim no ensino esse ano, que tenha falado “ah isso aqui ficou igual como era” tudo modificou, tudo. Igual eu estava te falando, o planejamento, as questões online entrar tudo no planejamento, e assim a gente ainda não tinha uma adaptação de 100% das habilidades da BNCC, que a gente ainda estava naquele processo de colocar tudo no papel mesmo, foi e entrou e cobrou e precisou ser refeita, analisado tudo nesse tempo, tudo nesse período, então assim o que mais acentuou, o que mais foi cobrado, foi quase aquelas partes burocráticas do que o próprio aprendizado (professor 4W, 2020).

[...] a gente está presa aqui no computador fazendo coisas tempo todo, dá a impressão que não, mas a cansaça não é diretamente com o aluno é com as responsabilidades que a gente tem, que a gente tem que dar conta, e nas reuniões elas vão ser cobradas, então você tem que dar conta né, (professora 3R, 2020).

Mesmo com as dificuldades, os professores se esforçam, conforme traz a pesquisa do Gestrado (2020, p.21): “percebe-se que o compromisso desses professores (as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível.” E no meio desse caminho desconhecido e assombroso vieram a comparação, a angústia, a ansiedade e muita insegurança. Alguns professores trazem relatos de profundo abatimento e desgaste diante dessa situação vulnerável na qual estão submetidos. “A exaustão psicológica apresenta-se como consequência de sobrecarga de trabalho, incompatibilidades com a vida pessoal e dificuldade de gerir esses conflitos diante da falta de recursos (GONÇALVES E GUIMARÃES 2020, p.780).”

Alguns relatos a seguir fazem menção ao assunto em tela:

Teve de tudo, chorei, passei raiva, eu senti que alguns alunos por não estarem perto perderam o respeito com a professora[...] Aconteceu de me mandarem vídeo mostrando: olha fulano está fazendo assim! [...] Fui muito comparada, aí nos grupos da escola, ah o fulano está fazendo

assim, ah parabéns professora, aí a outra que está fazendo diferente não está de parabéns. E isso frustra, tem dias assim... fomos cobrar de alguns alunos que não estavam fazendo, aí os pais foram reclamar da gente (professora 1C, 2020).

Hoje, eu vou falar de coração, estou sentindo esse peso no meu corpo, eu tenho formigamento, eu estou com um buraco eu sinto um buraco aqui dentro (sinalizando o peito), angústia, porque eu estou sentindo que eu estou cansada! Porque no feriado eu escuto lá, “trululu” vou lá olhar, “ah professora me ajuda, eu não estou conseguindo fazer”, “professora eu sei que é domingo mas minha mãe trabalha a semana inteira agora que eu posso usar o celular dela, você pode me ajudar professora, por favor?” (professora 2T, 2020).

E deu muito trabalho. Muito estressante, como te falei de um mês para cá, depois que me afastei, que comecei a tomar remédio para ansiedade, eu sinto mais tranquila, mas foram vários meses horríveis, horríveis, horríveis. As vezes as pessoas não entendem você falar, aí falam assim: “mas você está cansada do quê? (professora 3R, 2020).

[...] no início eu até tentei fazer, tipo gravar vídeos explicando conteúdo, mas aí um ligava professora não consigo abrir ...professora não dá ...aí o que você tem que fazer? Achar uma outra forma né, então isso é angustiante é cansativo (professora 5V, 2020).

Várias são as consequências dessa pandemia. Mas elas são ainda mais agravadas à medida que as condições sociais são mais difíceis. As escolas das periferias têm apresentado mais dificuldades em lidar com essa situação, justamente por não disporem de uma estrutura que proporcione essa interação. Estrutura essa que não se trata somente de equipamentos, tecnologias, enfim, mas também estrutura emocional, familiar, capaz de dar o suporte para essas crianças. Os pais, em muitos casos, pessoas simples, sem estudo, se veem totalmente sem condições de ajudarem seus filhos, no sentido de fazer a mediação, e esses, todavia, não conseguem essa autonomia, visto ser uma situação bem atípica. Oliveira e Pereira Junior (2020) afirmam que a pandemia não só colocou em evidência as desigualdades sociais, regionais e educacionais que existem no país, como também aprofundou as disparidades entre as classes sociais e aumentando o distanciamento entre ricos e pobres. Duarte e Hypolito (2020, p.750) contribuem, destacando que as “condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto”, escancarando ainda mais, agora nesse período, aquilo que já existia, mas que não estava sendo tão aparente.

O Relatório técnico Trabalho Docente em tempos de Pandemia, do Gestrado (2020, p.12), traz a informação que “na visão dos profissionais 1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto.” Sendo assim, o trabalho do professor fica impossibilitado nesse sentido, não podendo chegar a todos os alunos. A realidade no Brasil não permite que as crianças tenham aulas remotas em uma realidade em que as aulas presenciais não são possíveis devido à pandemia. Mas os professores precisam dar suas aulas de qualquer modo, e isso tem influenciado o emocional de grande parte dos docentes.

Goncalves e Guimarães (2020 p.781) apontam que

A exaustão mental é o cúmulo deste processo, quando o trabalho perde o sentido o esforço solitário para apropriar-se de novas linguagens e plataformas, o confinamento social, o ritmo intensificado de trabalho, a exposição em frente ao computador são fatores que podem contribuir para uma percepção de que o trabalho é vazio, sem conteúdo significativo capaz de alcançar seus objetivos. Uma perda de sentido do trabalho é o que acontece quando a comunicação entre professor e aluno se rompe e um forte desengajamento é percebido na forma de diminuição drástica da participação.

Todas essas circunstâncias têm provocado uma inquietação em grande parte dos professores, que se queixa desses entraves no desenvolvimento de seu trabalho. Uma situação muito atípica em que o professor precisa desenvolver suas aulas mesmo sabendo que uma grande parte de seus alunos não terá acesso com um significado de aprendizagem. Isso traz angústia, conforme apontam as falas dos professores entrevistados:

Senti angústia de não poder intervir nessas crianças de forma concreta ficava uma coisa muito vaga pela internet (professora 1C).” Mas eu tenho cinco aluno que tem celular, os outros não tem celular e nem tem computador com internet em casa. Como fazer um vídeo aula assim? (Professora 2T, 2020).”

Primeiro que eu achei mais difícil foi chegar as aulas para o aluno com significado e aprendizagem (Professora 3R).

Baseados em informações do relatório técnico Trabalho Docente em tempos de Pandemia, que teve amostra de 15.654 professores, Gonçalves e Guimarães (2020) observaram que os três sentimentos mais referidos nessa pesquisa foram: medo (incluindo insegurança), angústia e apreensão e que projetam um futuro de incertezas e instabilidade, sentimentos esses correlacionados com o estresse.

O que pode ser percebido é que essa categoria, quando trata a pandemia, está ligada a todas as outras categorias. São situações que já acompanham os docentes há tempos, entretanto, foram acirradas, evidenciadas, tornando mais latente os problemas enfrentados nesse período. Inclusive, a performatividade tem estado muito presente à medida que a autocobrança e a autorregulação têm norteado o agir desses docentes, que se doam pelo trabalho que se tornou ainda mais intensificado com a pandemia, e que ainda se culpam por não ficar da forma como acreditam ser o melhor. Esse sentimento de estar sempre buscando ser melhor tem sido frequente no cotidiano docente, materializando as ações performáticas que objetivam sujeitos empreendedores de si. Nesse sentido, contribuem Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17):

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

Essa tem sido a realidade de professores e professoras no Brasil e no mundo, pois a incerteza permeia o cotidiano trazendo o medo e a insegurança, porque a escola não pode parar, o trabalho muito menos. É necessário produzir, mas a exaustão e o esgotamento têm sido recorrentes e têm se intensificado nesse período, na vida desses profissionais que têm sido atingidos pelo mal-estar docente.

6.5 Processo de mal-estar docente em professores de Vilhena-RO

Muitos são os efeitos da cultura da performatividade no trabalho docente. Usada como um mecanismo político, a performatividade busca transformar subjetividades, tendo como cerne a competição e os desempenhos, objetivando novos valores. Nesse sentido, docentes têm sido capturados por essas políticas que, na prática, têm prejudicado grande parte de professores e professoras que se sente sobrecarregada, responsabilizada, cansada e exausta, levando-a ao mal-estar docente.

Para Hargreaves (1998, p.167), “o ensino está impregnado de incertezas notórias que podem originar insatisfação e frustração entre os professores.” As

políticas educacionais voltam-se para um mundo competitivo, uma vertente econômica com características empresariais. Esse cenário tem propiciado a criação de novos interesses e valores para a educação. Nesse aspecto, Santos (2010) aponta que há uma nova arquitetura edificada nos critérios de eficiência e eficácia conforme os interesses de mercado que alicerçam as mudanças no sistema de ensino. Esse movimento que tem ocorrido na educação e conseqüentemente no cotidiano dos docentes tem provocado algumas conseqüências, assim como Ball (2002) apresenta, que as classificações e graduações entre competição de grupos têm toda uma dimensão emocional envolvida.

Todas as modificações que o trabalho docente tem passado nas últimas décadas tem deixado conseqüências e novas exigências são impostas constantemente em um cenário sem muitas perspectivas para os professores, o que tem se refletido no emocional dos profissionais. Segundo Vieira *et al* (2010, p.320), “as condições materiais, a intensificação do trabalho e a hipertrofia de funções que as docentes precisam desempenhar estão contribuindo fortemente para deterioração de sua saúde.” Os autores seguem destacando que “muitos aspectos, dimensões e elementos do processo de trabalho docente estão gerando mal-estar no professorado, colocando em risco sua profissão e sua saúde (p.320).” Isso tem-se mostrado nos depoimentos dos docentes que participaram das entrevistas:

Essa parte da ansiedade ela tá agravando né. Eu estou tomando remédio. Mas ela já vem não é só de agora não. Mas eu já tive um período que tive que parar no psiquiatra justamente por causa desse... desse cansaço mental que é todo dia ali, o ano inteiro ali...é uma coisa assim, que as vezes foge do teu controle[...] e ai fui ficando muito ansiosa, e ainda estou, estou tomando meu remédio ali. Eu me sinto assim muito angustiada, falar a verdade para você, mas não é uma cobrança especificamente de uma pessoa, existem as cobranças normais, para todo mundo na rede. Mas é muita angustia [...]Então eram muitas coisas. Não dava. O tempo nosso não dava (professora 3R, 2020).

Foram dias terríveis, comecei a ter pesadelos, sentia dor de cabeça, sentia náusea, eu acordava com dor de cabeça porque eu sabia que eu ia ter que ir lá trabalhar. Ai nessa época eu procurei neurologista ai fui diagnosticada com TAG- Transtorno de Ansiedade Generalizada. E pedi para o diretor que eu precisava sair, o diretor não me deixou sair porque não tinha professor para a turma (professora 1C, 2020).

Já fiquei doente sim. Teve um período que eu fiquei...é tanto que já desenvolvi a pressão alta, mas eu tive um quadro de estresse muito alto, tive que ficar afastada 5 meses, tive uma depressão profunda foi bem

complicado porque eu queria desistir mesmo da minha profissão (Diretora 1A, 2020).

[...] eu tive crises, aí começou assim: a primeira crise que eu tinha era de pânico de ambiente com muitas pessoas eu comecei não conseguir ficar num ambiente com muitas pessoas[...]Aí eu ia para a escola eu passava mal, aí eu ia para o hospital. Eu fiz esse vai e vem de passar mal e ir para hospital algumas vezes. Esse passar mal eu começava a enjoar mesmo, enjoar o estômago e se eu não saísse dali eu vomitava, começava a vomitar e depois vinha a crise de choro[...]. Ai a médica me disse vou te encaminhar para um psiquiatra porque você está precisando[...]Eu não conseguia ir no mercado fazer compra eu não conseguia ir no supermercado porque tinha muita gente, qualquer lugar que tem muita gente (professora 8G, 2020).

Esses são alguns dos vários relatos dos docentes sobre as consequências das dificuldades encontradas dentro da escola e no ser professor dentro das conjunturas ora existentes. Vieira et al (2010) mencionam que existe o discurso do professor como o ser que deve sempre ter muita dedicação, cada vez mais, para elevar a qualidade da educação e melhorar o país, independentemente das condições de trabalho.

Isso pesa e interfere no modo de ser professor que acaba absorvendo toda a responsabilidade pelas mazelas da educação. É o que trazem Vieira et al (2010, p. 317), afirmando que “muitas professoras são capturadas por formas de agir, sentir e pensar que as tornam as únicas responsáveis pelo processo educativo, pelas condições de trabalho, pela ineficiência do sistema Público.” Esse discurso performático tem sido internalizado produzindo professores heróis, que se dedicam, que se doam, que têm desempenho maior que dos outros. Independentemente das condições reais de trabalho, ele faz seu papel performático. Esse é o papel da performatividade docente, inculcar a autorresponsabilização, a autorregulação, a autocobrança e a autoculpabilidade nesses profissionais que, com isso, intensificam cada vez mais seu trabalho.

Essa situação fica evidente no relato da professora a seguir:

...estou aqui com ansiedade, com esse buraco no meu peito, com essa sensação horrível, estou tendo crises, tem dias que minha pressão tá lá em cima, outro dia tá lá embaixo, eu estou vendo que a minha pressão é uma pressão emocional. Porque eu fico frustrada, eu sou.. eu sei que tem pessoas, eu sei, tem colega meu que não tá nem aí, não passa mal, o aluno aprendeu, aprendeu! não aprendeu, não aprendeu! Eu não sou assim, eu tenho essa cobrança. Meu Deus “eu não estou sendo... eu não estou sendo eficiente o suficiente para que o meu aluno me entenda!” (professora 2T, 2020).

A professora toma para si toda a responsabilidade, desconsiderando todo o contexto em que o aluno, a escola e ela própria estão inseridos. Sobre esse

aspecto, Vieira *et al* (2016) trazem uma explicação, apontando que a complexidade do trabalho docente e suas infinitas atribuições permitem que uma série de discursos interfiram na prática. Muitos professores consideram ser sua a responsabilidade dos problemas enfrentados na escola e, não alcançando os objetivos esperados, sofrem por fracassarem e nisso eles se esgotam, silenciam e adoecem “por creditar a si a causa do não aprendizado, da violência, da pobreza...(p.571).” Aquilo que é um problema social não compete ao professor resolver, e o que está totalmente fora do seu campo de possibilidades passa a ser internalizado como sendo sua responsabilidade. Vieira *et al* (2018) ressaltam que os professores costumam ser culpados pelo fracasso da educação e isso tem causado insegurança da categoria. “Essas políticas estão intensificando o trabalho docente e afetando a imagem que o professor tem de si mesmo, além de incidir sobre sua saúde (VIEIRA *et al*, 2018, p.17, 18).” Aqui, a discussão de saúde será a partir da compreensão de mal-estar docente baseado em Esteve (1999).

A diretora 2G (2020) destaca que professores têm passado mal com tantas adversidades mesmo estando em sala de aula, pois nem sempre ele está afastado de suas atividades. “*O fato de ele estar em sala de aula não significa que ele não está doente. Eles estão doentes, estão indo dar aula à base de medicamento para ansiedade, para dormir, para depressão, para um monte de coisa*” (diretora 2G). Ela continua relatando que o tempo excessivo em sala de aula somado às atividades fora dela afetaram sua saúde e até o momento não conseguiu retornar à sala de aula, estando lotada na direção da escola. “*O fato de tá o dia inteiro na sala de aula tudo isso aí eu acabei tendo esgotamento muito grande*” (diretora 2G).

O autor Esteve (1999) aponta que o professor, como uma figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar e cansaço. A professora 2T expressa: “*o meu corpo está cansado eu estou ficando angustiada porque estou percebendo que meu aluno não teve o rendimento que ele deveria ter tido entendeu?*”, e aqui, no caso dessa professora, juntamente vem o sentimento de culpa. Hargreaves (1998, p.160) apresenta que esse sentimento “constitui uma importante preocupação emocional dos professores que surge frequentemente quando se lhes pede que falem do seu trabalho e da relação que mantêm com ele.” O autor

continua dizendo que sentimentos de culpa e frustração são comuns entre os professores e podem ser profundos e perturbadores.

Estes sentimentos são frutos da performatividade que, segundo Ball (2013), é uma das maiores forças das reformas educacionais capaz de modificar a estrutura do dia a dia do fazer das escolas e do ensino, reorientando o significado do ser professor, e isso tem um impacto no emocional dos docentes criando sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja. Esse sentimento pode ser percebido pela mesma professora no outro depoimento, onde diz “*eu não estou sendo... eu não estou sendo eficiente o suficiente para que o meu aluno me entenda!*” Outra professora declara: “*a gente no meio do caminho a gente entristece, a gente se aborrece, a gente acha que a culpa é nossa, a gente acha que a culpa é do sistema (professora 8G, 2020).*” Esse é um reflexo da performatividade apresentada por Ball em seus estudos. “*Eu estava muito nervoso, estava muito estressado, então assim eu não estava nem notando né, não estava nem percebendo o tanto que isso estava mexendo comigo né, eu estava meio no automático (Professor 4W, 2020).*” O autor continua mostrando que a “performatividade tem um impacto direto sobre as experiências emocionais dos docentes[...] que são parte integral da efetividade de suas várias tecnologias, em alguns casos em detrimento da saúde e do bem-estar docente (BALL 2013, p. 21).” As experiências de culpa quando estão estreitamente ligadas a sentimentos de frustração e de ansiedade podem ser um fator limitante ao trabalho e à vida desses docentes tornando-se desmotivante (HARGREAVES, 1998).

Situações assim são percebidas como no depoimento a seguir, da professora 6E, que traz à tona uma realidade que muitas vezes pode estar camuflada, mas que retrata a realidade de uma grande parte de docentes que se vê sem alternativas no contexto escolar em que trabalham.

Professores que fazem tratamento neurológico, psicológico com medicação para dar conta dessa situação[...]Olha só deixa eu falar contigo eu tenho e trabalho ali na escola com vários professores né, eu tenho professores, que grande parte, eu vou falar uma coisa para você é sério, grande parte tomam medicação, grande parte, Rivotril, Rivotril mesmo, para dar conta. Grande maioria dos professores com síndrome do pânico, tem professores que bebem de segunda a segunda para ver se consegue se estabilizar e não sentir o problema na vida dele entendeu. Essa questão de afastamento é preocupante, muito preocupante. Nós temos aqui grande maioria dos professores estão trabalhando em períodos porque estão fazendo extra, tem professores que já pediram contas, tem professores que afastaram por 2 anos e tem

professores que estão sob medicação[...]um grande contingente de professores doentes nós temos na rede, claro que a secretaria não vai falar isso, eles não vão apontar isso para você, não vão, porque é desmascarar uma situação (professora 6E, 2020).

Posto isso, interessante observar as palavras de Esteve (1999), quando diz que o mal-estar docente é usado para descrever os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições em que se exerce a docência. Esse ambiente, nessa realidade que os docentes têm vivenciado experiências diárias de dificuldades - seja por falta de materiais necessários para uma aula mais atrativa, seja por falta de estrutura, seja pelo contexto social ou pelo quantitativo de tarefas a serem realizadas -, enfim, tudo isso contribui para esses efeitos negativos que o autor menciona. A professora 3R traz um pouco dessas consequências:

estou indo no psicólogo[...] eu me sinto ainda...toda vez que passo por lá me dá uma angústia, uma aceleração assim, que parece assim que... falar disso até me incomoda. (quase choro) Eu tenho procurado viver um dia de cada vez. Uma atividade de cada vez[...] E aí quando eu vejo tô chorando, eu tô desesperada e ninguém entende.

Pode-se perceber um profundo sentimento de tristeza na fala dessa professora ao falar de seu ambiente de trabalho, da sua realidade como professora na escola. São situações que perpassam o trabalho dos profissionais nas escolas, não lhes sendo possível a opção de escolha. Vieira *et al* (2014, p.282) destacam alguns pontos a serem considerados na tentativa de compreender como ocorre esse processo de mal-estar docente:

O excesso de demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias (burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc.) somado à jornada extenuante e às precárias condições de trabalho, baixos salários, atividades e responsabilidades fundamentadas em um discurso profissional e ético comprometido com a formação dos sujeitos sociais atendidos pelas escolas públicas podem contribuir para a produção do mal-estar docente, quando as solicitações do ambiente excedem a capacidade de lidar com elas (VIEIRA *et al* 2014, p.282).

Ainda, as seguintes professoras falam um pouco das suas experiências que também não demonstram serem nada fáceis. Situações do dia a dia da escola, de como lidar com as adversidades que aparecem, de como é uma rotina cansativa e que tem levado docentes à exaustão física e emocional. Vieira *et al* (2010, p. 310) apontam que o mal-estar docente “é uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional aos docentes e às escolas.” Os depoimentos a seguir trazem uma

parte da realidade dessas professoras em relação a esses problemas que vêm enfrentando no trabalho e, conseqüentemente, na vida pessoal que acaba sendo atingida também:

Eu já tive! já passei por esse problema, enfrentar aquela turma, enfrentar a escola, enfrentar aquele gestor da escola, já tive muito! Já tive esse problema, em 2018 eu não agüentei! Aí eu procurei uma ajuda profissional, ele não me afastou de sala no momento, ele deu medicamento, para a gente começar e eu tomei aquele medicamento durante 3 meses. Eu não queria mesmo ir trabalhar, não queria, dava 10 horas da manhã eu já desenvolvia uma coisa...parecia um ataque de ansiedade, coração disparava, eu ficava inventando desculpas para ver se eu não iria à escola[...] mas antes, em 2014 eu desenvolvi uma hipertensão e até hoje eu tomo medicamento, aí nesse período eu fui afastada, eu fiquei 3 meses afastada para fazer o tratamento, porque quando voltava para sala a pressão subia e de um jeito que eu parecia que ia ter um infarto ou alguma coisa, então a gente foi fazendo tratamento, e era sempre e só quando eu ia para sala de aula, a gente já tinha feito testes o médico me afastou por 15 dias, nesses 15 dias que ele me afastou minha pressão maravilhosa, eu voltava para a sala minha pressão subia, e até hoje eu tenho essa hipertensão, mas hoje já é controlada. Sinto esse cansaço físico e mental (Professora 5V, 2020). A psiquiatra me diagnosticou com Síndrome de Burnout, que é o cansaço profissional[...]até que chegou o dia que eu cheguei, entrei na sala de aula e eu não consegui fazer nada na sala de aula, não consegui. Eu cheguei, coloquei minha bolsa, meu material na mesa, sentei na cadeira, e fiquei olhando para os alunos e os alunos vinham conversavam comigo, e eu não conseguia responder eles, não consegui falar, não conseguia me levantar, eu pensava assim: vou dar os livros para eles fazerem leitura até eu melhorar, eu não conseguia levantar e pegar os livros e passar para eles, Ah eu vou passar o cabeçalho para eles começarem a fazer o cabeçalho até que eu melhore e dê a aula, mas eu não conseguia levantar para ir escrever na lousa e não conseguia fazer nada! aquele dia a única coisa que eu consegui fazer foi pegar o meu material, minha bolsa e sair da sala sem falar uma palavra. Meus alunos eles não sabiam o que estava acontecendo eu cheguei nesse ponto[...]Eu tomo remédio, já tentei parar, não consegui. Eu tentei parar eu tive uma crise e acabei internada. Eu parei de trabalhar fui afastado em junho de 2013, início de 2014 eu pedi para voltar para sala de aula, quando foi no mês de maio de 2014 eu tive uma crise não consegui mais entrar na sala de aula até o momento (diretora 2G, 2020).

Uma das conseqüências do mal-estar docente apresentada por Esteve (1999) é a repercussão negativa da prática docente sobre a saúde dos profissionais. Ansiedade, desgaste, desânimo, cansaço físico e mental, hipertensão e Síndrome de *Burnout* são alguns problemas relatados e experienciados pelas professoras. Logo, nos relatos apresentados são notáveis as conseqüências desse mal-estar em decorrência de tensões do trabalho e de situações vivenciadas em decorrência da realização de suas atividades.

Assunção e Oliveira (2009, p. 361, 363) apontam algumas situações que contribuem para o aumento dessas tensões encontradas diariamente:

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente[...] pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento.

Muitas atribuições são designadas ao docente que já está sobrecarregado, mas que não enxerga soluções e acaba abraçando as causas e necessidades da sala de aula mesmo que isso esteja além de sua alçada. Entretanto, isso pode acarretar alguns problemas para a vida desses professores tanto no próprio trabalho como em sua vida particular. Esteve (1999, p.38) aponta que “assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe o domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento. ” Muito se cobra e espera do professor, mas pouco ou quase nada é feito para que isso se concretize. Muitos professores queixam-se da contradição que supõe, de um lado, a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional que exigem e promovem uma renovação metodológica sem, por outro lado, suprirem as necessidades desses professores para que assim a façam (ESTEVE 1999). Nesse aspecto, Vieira *et al* (2018) complementam dizendo que é sobre os docentes e suas formas de trabalho que recaem as críticas, atribuindo a baixa qualidade do ensino à incompetência ou à falta de compromisso do magistério, ignorando a escassez de recursos, os salários defasados e a tecnologia obsoleta. As condições de trabalho em que os docentes estão submetidos são muito precárias, não viabilizando recursos que deem suporte para o desenvolvimento de um trabalho mais atrativo e, nesse sentido, não cabe culpabilizar professores e professoras por aquilo que não vem sendo feito. O aumento das responsabilidades dos professores não foi acompanhado pelo aumento da relevância social dada aos docentes e às escolas, o que é facilmente percebido pela remuneração e pelas condições de trabalho oferecidas a esses profissionais. “A atividade docente mostra condições claramente desfavoráveis e que podem produzir sofrimento e adoecimento (VIEIRA *et al*, p. 18).”

E mesmo não recebendo o apoio que necessitam e que é devido, os professores enfrentam desafios diários na busca de fazer o melhor possível. Nas palavras do professor 4W percebe-se um sentimento de cansaço, mas que não existe essa opção de deixar para depois, e isso tem sido colocado como característica do trabalho do professor e sendo internalizado por eles.

O emocional da gente não tem tempo para isso, entendi? A gente não consegue falar assim: vou fazer assim... não, espera aí, eu estou sendo muito pressionado, eu vou dar um tempo aqui, eu vou parar um pouco! você tem que seguir! você tem que voltar lá para sala de aula. Não tem como entendeu! não temos tempo de falar assim: não, mas espera aí, para isso eu não estou preparado, chegou você tem que fazer! Então isso afeta bastante, mas eu acho que a gente inclui isso no ofício entendeu, a gente inclui isso no trabalho. Esse é meu trabalho, tem muita pressão, tem muita cobrança e é assim (Professor 4W, 2020).

Pelo relato do professor parece existir um cansaço, uma sobrecarga, algo que tem que fazer e pronto, sem haver outras possibilidades, outros meios, e isso se torna exaustivo para quem vivencia diariamente. Ao mesmo tempo em que parece aceitar, mesmo que contra sua vontade ou até mesmo discordando, de que isso é ser professor, ser professor é assim, viver sob pressão, cobrança, tensão e muito trabalho, até mais que o tempo estabelecido no contrato. Nesse depoimento parece existir o que Vieira *et al* (2010) abordaram em sua pesquisa, que nos discursos dos docentes pode-se notar um sentimento de impotência diante das inúmeras situações negativas que experimentam no cotidiano, e que acabam naturalizando a ideia de sacrifício como componente inextrincável da educação. Acabam por achar comum a ideia de que o trabalho do professor é desgastante, cansativo e demanda muita luta por parte dos docentes. Esse é o perfil produzido pela performatividade docente, a ideia de se autorresponsabilizar pelos problemas relacionados à profissão.

Entretanto, o autor Esteve (1999, p. 77) ressalta que:

Importante esclarecer que as repercussões psicológicas de tensão a que estão submetidos os professores são qualitativamente variáveis e operam de forma distinta conforme diversos fatores, entre os quais a experiência do professor, seu status socioeconômico, seu sexo e o tipo de instituição em que ele ensina, parecem os mais relevantes.

Logo, segundo o autor, essas repercussões psicológicas podem variar de professor para professor, alguns podem ser mais atingidos enquanto outros nem tanto, tendo alguns fatores como responsáveis nesse aspecto, como cita o autor. Mesmo assim, os professores sofrem as consequências de estarem expostos ao

aumento da tensão no trabalho e essa dificuldade aumentou à medida que aumentaram as responsabilidades que lhes são exigidas sem que lhes tenha dado contrapartida (ESTEVE 1999). Tudo isso tem sido colocado como ofício do professor, ou seja, ter que dar conta de uma infinidade de atribuições e ainda “aceitar” que esse é o papel do docente. Esse discurso performático tem sido internalizado e tem produzido novas formas de ser docente.

As políticas para a educação, instauradas com base nos pressupostos mercadológicos, implicam um processo de internalização de novos modos de ser docente, bem como demandam muitas atribuições na prática escolar. E isso retrata bem o que Ball (2013, p. 10) apresenta, afirmando que a redefinição do profissionalismo docente simultaneamente com as reformas educacionais contemporâneas “delimita espaço para os docentes como seres autônomos; de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se autorregulados e ‘autônomos’ em uma nova sensibilidade.”

Nesse sentido é que as categorias apresentadas se relacionam, elas são atingidas pela performatividade docente. As categorias Avaliações em larga escala, Condições de trabalho, Intensificação do trabalho docente, Pandemia e Mal-estar docente estão interligadas, já que tratam situações vivenciadas pelos docentes nas escolas e também as consequências disso na vida pessoal. São resultados das políticas educacionais que buscam produzir um determinado tipo de professor que internalize as exigências da performatividade. Posto que, para Scherer (2017, p. 9), “a performatividade ‘funciona’ mais poderosamente quando está dentro das cabeças e almas”, sendo assim, torna-se essencial essa modificação no modo de ser docente.

Ainda segundo a autora, a performatividade é aplicada por meio de medidas e metas esperadas, o que acaba produzindo incertezas e sentimentos de incompletude. “Quando o sujeito aplica a si mesmo a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor e assim ‘melhora’ sua ‘produção’ como parte de autovalorização e da valorização dos outros” (SCHERER 2017, p. 9). Esse discurso performático, de fazer muito com pouco e que a qualidade da educação depende da dedicação do professor, tem constituído modos de ser baseados em desempenhos, modificando as subjetividades dos sujeitos.

Assim, no contexto da pesquisa realizada, pode-se perceber que esses docentes têm sido atingidos pela performatividade. As normas externas são internalizadas pelos sujeitos influenciando o modo de pensar e agir. Tudo isso motivado pela reconfiguração do papel do Estado e pela forma como conduz as reformas educacionais baseadas na perspectiva mercadológica. Nesse sentido, é possível perceber que a instituição da cultura da performatividade, atrelada ao processo de reconfiguração do papel do estado e à condução de reformas e políticas educacionais neoliberais brasileiras, produz uma intensificação e aumenta o mal-estar docente no contexto educacional de Vilhena-RO.

O neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais no Brasil, pregando um investimento em capital humano como sendo imprescindível para atingir a meritocracia, inserindo a perspectiva mercadológica na educação, com avaliações externas, desempenhos, concorrências, responsabilização docente e comparação, além de outros termos característicos do mercado. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser visto como emancipador para ser algo que aprisiona. A professora 3R (2020) declara que *“o trabalho do professor em si ele é bem desgastante mentalmente falando”*. O professor 4W (2020) ratifica dizendo: *“realmente é muito desgastante por conta da dificuldade de trabalhar em dois períodos né”*. A compreensão de trabalho parece que perpassa unicamente o mundo econômico. Para Marx, o modo de produção capitalista é um trabalho de dominação e exploração.

No caso dos participantes da pesquisa percebe-se, por meio dos relatos, certos tipos de exploração. Quando, por exemplo, o Estado cobra o trabalho, mas não proporciona os meios para realizá-lo, permanecendo em condições precárias. Quando a quantidade e a complexidade do trabalho docente aumentam em um mesmo período de tempo, intensificando seu trabalho. Quando esses docentes são responsabilizados pelos problemas enfrentados dentro da escola e pelos resultados obtidos. Quando as reformas educacionais comprometem a autonomia docente.

Todas essas ações contribuem para a produção de indivíduos preocupados e focados em desempenhos e resultados, já que, na perspectiva que vêm assumindo as políticas educacionais, isso tem sido muito enaltecido. Essa performance objetivada pelos formuladores das políticas tem provocado uma

intensificação no trabalho docente, buscando sempre ser melhor e isso tem gerado uma sobrecarga emocional que leva ao mal-estar docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo investigar como a performatividade impacta o trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia. A pesquisa buscou conhecer as vivências desses profissionais no ambiente de trabalho, seus desafios e enfrentamentos diante das adversidades alusivas à profissão.

Para colaborar com a proposta de pesquisa, buscou-se uma discussão sobre performatividade com base na articulação teórica desenvolvida por Stephen J. Ball (2002, 2005, 2010, 2013, 2015, 2016). A performatividade docente trata-se de uma tecnologia que expressa a mercantilização do trabalho docente, seguindo princípios da competitividade e individualidade atrelados à ideia de capital humano como meio de aumentar a produtividade. Para sua efetivação, medidas de desempenho são usadas como sinais de produtividade e de resultados, significando, assim, a qualidade e o valor do indivíduo em seu trabalho. Nesse contexto, empregam-se comparações, julgamentos e exposições, permitindo, dessa forma, modos de controle. Essa performatividade atravessa a subjetividade dos indivíduos, modificando modos de pensar e de ser docente.

Buscando compreender os impactos da performatividade no trabalho docente, a organização teórica desta tese foi realizada da seguinte forma: no Capítulo II - As relações sociais, o trabalho e o capital – foi abordado o trabalho como algo essencial ao ser humano, que vai além de suas necessidades básicas e de sua manutenção financeira. O trabalho está relacionado com realização pessoal, com a capacidade de desenvolvimento e de criação. Antunes (2005) argumenta que não dá para ser desconsiderada a importância do trabalho na sociedade, entretanto, tem o cuidado de analisar o trabalho de forma que não explore o indivíduo, ou que o deprecie. Seguindo para o Capítulo III – O neoliberalismo na educação – este trabalho trouxe a discussão do quanto esses

trabalhadores estão submetidos à forma de gestão neoliberal no campo educacional, fazendo prevalecer a perspectiva de mercado nas atividades humanas, conduzindo-as ao individualismo e à competitividade. Pode-se dizer que neoliberalismo, capital humano e performatividade estão totalmente imbricados nesse processo em que cada vez mais se valoriza os resultados e desempenhos, criando performances que atendam aos interesses do mundo capitalista. Continuando, no Capítulo IV - Trabalho docente: desafios e enfrentamentos – a pesquisa tratou de assuntos pertinentes ao trabalho dos professores e professoras, destacando alguns desafios relativos a essa profissão e como os professores têm reagido às mudanças nas políticas educacionais que têm assumido uma perspectiva de mercado, intensificando ainda mais o trabalho que já era considerado intenso. Também buscou identificar como esse modo de gestão vem modificando o trabalho e a forma de ser docente, definindo uma performance que atenda aos interesses neoliberais capitalistas. No Capítulo V - Políticas educacionais, performatividade e mal-estar docente – a tese abordou o papel das políticas educacionais na efetivação da performatividade. A instalação de políticas capazes de reformar sujeitos e relações humanas possibilitam novos valores, e esse modo de regulação do Estado tem afetado professores e professoras que vivem buscando alternativas como forma de amenizarem os problemas enfrentados no cotidiano na escola. O mal-estar docente entra como resultado dessas mudanças e da intensificação do trabalho docente, em que professores e professoras sentem a cada dia as consequências insalubres de trabalho.

Toda essa discussão contribuiu para compreender como as políticas neoliberais no campo educacional promovem a performatividade docente, que são normas externas internalizadas pelos indivíduos modificando o modo de pensar e agir, e como essa performatividade tem causado impacto no trabalho docente tornando esse trabalho, conforme aponta Antunes (2005), um esforço penoso, “se por um lado, necessitamos do trabalho humano, reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social” (ANTUNES 2005, p. 14).

Para o desenvolvimento do objetivo proposto nesta tese, foram percorridos caminhos investigativos buscando o rigor qualitativo, baseando-se nos três

princípios defendidos por Silva (2020) - perspectiva, movimentos e análise -, os quais foram importantes no modo como foi conduzida a pesquisa.

A perspectiva da pesquisa partiu do posicionamento das discussões de performatividade e teve como inspiração os estudos de Stephen Ball. O segundo princípio é o movimento, nesse momento foram realizadas entrevistas com alguns docentes e que possibilitaram um diálogo que posteriormente foi analisado, efetivando assim o terceiro princípio.

O *lócus* investigativo foi um conjunto de escolas municipais de ensino fundamental, anos iniciais, conforme a disponibilidade de participarem da pesquisa. Buscou-se contextos diferenciados, escolas situadas no centro, nas zonas periféricas e também escola do campo, com professores e gestoras que atuaram no 5º ano, em 2019, tendo em vista as avaliações externas, sendo esse um ponto bastante abordado na pesquisa. Participaram da pesquisa 6 (seis) escolas, sendo 2 (duas) situadas no centro, 3 (três) em regiões periféricas e 1 (uma) escola do campo. Em relação aos sujeitos, foram entrevistados 7 (sete) professoras, 1 (um) professor e 2 (duas) gestoras distribuídos entre as 6 (seis) escolas participantes, totalizando 10 (dez) entrevistados.

Foram feitas as transcrições (não editadas) dessas entrevistas e, em seguida, foram analisadas com base na análise de conteúdo. Ao analisar as entrevistas, foram extraídos os principais elementos abordados pelos sujeitos e as temáticas mais recorrentes nas falas, que contribuiriam para a compreensão dos objetivos e do problema da pesquisa que é analisar o impacto da cultura da performatividade no trabalho docente de professores de escola públicas no Ensino Fundamental I de Vilhena-RO. A partir dessa etapa foram identificadas 5 (cinco) categorias de análise, sendo elas: Avaliações em larga escala; Condições de trabalho; Intensificação do trabalho docente; Pandemia; e Mal-estar docente. Categorias essas que contribuíram no sentido de responder à problemática desta tese: Como a cultura da performatividade produz efeitos no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena/Rondônia?

Pode-se perceber efeitos da performatividade na análise dessas entrevistas. A BNCC foi um ponto frisado pelos entrevistados quando o assunto sobre políticas educacionais foi levantado. Nesse sentido demonstraram em suas falas o modo de pensar sobre mais essa mudança no trabalho. Relataram um

aumento de trabalho que, na prática e para a melhora do aprendizado dos alunos, nada ou pouquíssimo tem se modificado. Mencionaram uma falta de suporte que realmente fosse capaz de sanar as dúvidas e dificuldades encontradas na hora da realização dos planos de aula para ficarem de acordo com as novas normas, mesmo com os cursos de formação, Tais cursos ficaram mais na superficialidade, ficando por conta do professor se aprofundar e encontrar a forma correta de fazer, e nessa busca houve muito o que refazer, tendo, assim, muito dispêndio de tempo, o que para o trabalho docente já é problema recorrente. Como pode ser percebido na fala do professor 4W, *“nós temos que descobrir, depois nós temos dúvidas, depois nós mesmos que temos que ir atrás dessas próprias dúvidas e nesse meio tempo entre estudar, fazer o planejamento e sanar as dúvidas o tempo corre né, e aquilo que foi feito, depois tem que ser refeito”*, configurando assim um trabalho desgastante para o profissional.

No que concerne às políticas educacionais relacionadas às avaliações externas, observou-se que na maior parte dos casos esses docentes e gestoras sentem algum tipo de desconforto. Em anos em que são aplicadas essas avaliações, existe uma pressão, uma preocupação com o resultado e isso tem influenciado alguns modos de pensar e ser do professor, produzindo uma subjetividade e performances que atendam a interesses estabelecidos pelas políticas neoliberais. Nessa perspectiva, a performatividade vem ressignificando o trabalho dos docentes, pois busca engendrar nos indivíduos que os resultados dessas avaliações em larga escala retratam a realidade dos estudantes e escolas. Busca inculcar que esse resultado, da forma como vem sendo feito, é capaz de medir o conhecimento desses alunos e, por conseguinte, medir a capacidade do professor que fica responsabilizado pelo resultado alcançado.

Em consequência disso notou-se uma busca maior pelos resultados dessas avaliações, e o currículo em sala de aula tem sido orientado por essas questões, já que é exigido dos professores que seus alunos consigam uma nota boa nesses testes, tendo em vista que existe uma concorrência nesse meio. Essas políticas buscam imprimir nesses professores e gestores a autorresponsabilização e a autoculpalização por aquilo que é de responsabilidade do Estado, e os docentes têm internalizado essa culpa, essa pressão por não conseguirem dar conta das mazelas do campo educacional. Somado a isso vêm a

concorrência, as comparações, as premiações, as punições e a busca constante por melhorias.

O IDEB foi mencionado pelos entrevistados como algo muito visado, considerando toda publicidade com a escola que obteve a maior nota, bem como o menosprezo pelas que não alcançaram os índices estabelecidos. Essa busca pela posição de destaque parece constituir um modo de ser docente, produzindo ressignificações no trabalho do professor e também na subjetividade dos indivíduos, aspectos esses que têm relação com os sentimentos da pessoa e também com sua opinião sobre determinado assunto.

Busca-se um determinado tipo de docente que seja responsabilizado por aquilo que é oferecido à sociedade, mesmo que para desempenhar o papel de professor ele não disponha de estrutura, equipamentos e materiais necessários para esse fim. O que pode ser percebido é que essa responsabilidade, que seria do Estado, tem sido repassada para o indivíduo, que se cobra dia após dia, e se culpa, e se sente mal por não conseguir resolver os problemas em seu trabalho. As políticas neoliberais têm capturado os docentes na medida em que modificam suas formas de pensar e agir em situações em sala de aula ou fora dela, quando o ser professor parece ter virado uma competição, onde a corrida por fazer mais com menos passa a ser sinônimo de dedicação, desempenho e produtividade. Com isso, vem a comparação, os julgamentos, as premiações e as punições, ganhando uma grande dimensão. Tudo isso prejudica a ideia da educação emancipadora, repercutindo-se no trabalho docente.

Aqui vale ressaltar o que Shiroma e Evangelista (2011, p. 145) apontam: “o desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano.” Isso pode ser visto em muitos relatos de professores que se dizem cansados e exaustos, mas que precisam dar o seu melhor, e esse melhor parece que nunca está bom, na busca de não serem alvo de críticas, já que o discurso responsabiliza o docente pela má qualidade da educação, como se fosse sua culpa esse “abandono” por parte do Estado. Tem-se aí a performatividade produzida por essas políticas de resultado centradas em desempenhos métricos.

Nos relatos, os professores trazem a cobrança como algo muito presente. São cobrados mais resultados, ao mesmo tempo que mencionam que não existe

o suporte necessário para a materialização daquilo que está sendo cobrado. Um aspecto muito frisado pelos entrevistados foram as condições de trabalho. Relataram grandes queixas sobre a estrutura das escolas e também sobre os problemas sociais, e como isso influencia dentro da sala de aula. As políticas de resultado promovem a cobrança mesmo sem as condições necessárias para supri-las. Com isso, nota-se um grande descontentamento dos entrevistados que se sentem desvalorizados, sentem que não são vistos, que não merecem bons equipamentos para desenvolverem o trabalho. Tudo isso contribui para um processo desmotivador e frustrante, nutrindo sentimentos autodepreciativos e agravando o descaso existente com a profissão.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a intensificação do trabalho docente que, somado a outros problemas, ganha uma grande proporção. São muitas as atribuições destinadas aos professores e que têm aumentado cada vez mais com o tempo, com atividades que exigem muitas horas de atenção e dedicação. Hargreaves menciona que o “profissionalismo alargado é uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço” (HARGREAVES, 1998, p. 132). O autor destaca que esse cenário intensificador tem sido confundido com profissionalismo. A autocobrança de dar conta de todas as demandas fica atrelada ao bom profissional, dessa forma, tem-se um desgaste emocional e físico, seja por realizar uma grande quantidade de atividades, seja por não conseguir realizar, e assim tem o sentimento de frustração e de culpa, além das comparações e depreciações do profissional, provocando/aumentando o mal-estar docente.

Sobre esse assunto, Esteve (1999) diz que o professor como uma figura humana desse sistema queixa-se de mal-estar e cansaço. As demandas designadas aos docentes, que já são consideradas desgastantes, foram intensificadas e agravadas nesse período de pandemia, em que profundas modificações ocorreram no trabalho docente, o que acirrou os problemas já existentes, mas que nesse momento de pandemia ficaram em evidência tornando-se mais elucidados.

Nos relatos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, pode-se constatar que esses problemas ainda são mais latentes nas escolas de regiões periféricas,

onde as estruturas físicas e sociais são mais defasadas e carecem de mais atenção. Percebe-se uma diferenciação em relação ao espaço em que essas escolas, professores e alunos estão inseridos, sendo que as escolas em uma localização mais centralizada apresentam, conforme a percepção dos entrevistados, uma estrutura levemente superior às que não ficam nessas regiões, cujos problemas sociais também são diferenciados, pois as escolas das regiões periféricas têm uma demanda e uma carência maior. Com isso, reconhece-se que existe uma interferência no trabalho docente, que tem que lidar com todos esses problemas, pois eles existem, estão no dia a dia dos professores e pouquíssimas ações são efetivadas pelo Estado com a finalidade de resolver a situação.

Com a reconfiguração do papel do Estado, grande responsabilização é passada para escolas e para docentes por meio de reformas e políticas educacionais, instituindo a cultura da performatividade. Assim, professores se cobram mais e se questionam, colocando em dúvida suas práticas, sentem-se culpados e responsabilizados, em muitos casos por questões que não são suas e sim do Estado. Isso tem repercutido no trabalho docente em escolas públicas municipais de ensino fundamental I em Vilhena/Rondônia, aumentando a intensificação e o mal-estar docente.

Ball (2005, p. 554) destaca que “um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são ‘invocados’ pela reforma educacional” e, conseqüentemente, pela cultura da performatividade que tem constituído um modo de ser docente muito centrado nos resultados, em vista da importância dada ao desempenho desses professores e dessas professoras que acabam resignificando seu trabalho, tudo em atendimento às políticas neoliberais no campo educacional. O trabalho e as relações sociais são atravessados pelas políticas neoliberais, repercutindo na prática professoral, implicando na performatividade e, assim, aumentando o mal-estar docente.

A tese sustentada no percurso de toda essa investigação é que a instituição da cultura da performatividade, atrelada ao processo de reconfiguração do papel do Estado e à condução de reformas e políticas educacionais neoliberais brasileiras, produz uma intensificação e aumenta o mal-estar docente no contexto educacional de Vilhena-RO.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Vol. 2. Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135. set /dez 2008.

Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/cp/a/gwnRg3WLKT7Kdr8HLBDQvkQ/?lang=pt&format=pdf>

>. Acesso em: 01 jun 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, 2009.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente**: trajetória profissional e identidade. Universidade Metodista de São Paulo. 2014.

AMARO, Ivan. **Avaliação em larga escala e qualidade**: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. *Linhas Críticas*, v.22, n.48, p.462-479, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil 2016. Disponível em:<
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4920/4476>>. Acesso em: 31 Mai 2021.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional.** Linhas Críticas, vol. 21, núm. 46, septiembrediciembre, 2015, pp. 606-644 Universidade de Brasília Brasília, Brasil. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005>> Acesso em: 17 dez 2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, Imagens e auto imagens.** 3ª ed. Petrópolis/RJ:Editora Vozes, 2001.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica.** Tese. Universidade Federal do Pará. 2013.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de educação. V.15, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** Instituto de Educação da Universidade de Londres Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.** Educação e Realidade. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: Jan. 2020.

BALL, Stephen J. *et al.* **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013. Disponível em:< <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>> Acesso em: 05 de jul de 2020.

BALL, Stephen J. **Entrevista com o Professor Stephen J. Ball.** Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

BALL, Stephen J.; MANGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Liliane Cecilia de Miranda. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: O caso das escolas públicas de Formiga - MG.** Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

BARCELLOS, Thais Vianna Maia. **A Cultura Da Performatividade E Suas Implicações Na Prática Docente.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 4ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: Mar. 2020.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: Mar. 2020.

BERNOL, Anastasio Overejo. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. Universidade de São Paulo. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. v.16. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Bertrand Brasil. 2002.

CODO, Wanderley. MENEZES, Iône Vasques. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. Cadernos de Saúde do Trabalhador. 2000. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-6SF\(Educao\)/Burnout_Cartilha_CNTE_e_CUT.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-6SF(Educao)/Burnout_Cartilha_CNTE_e_CUT.pdf)>. Acesso em mar. 2020.

CODO, Wanderley. MENEZES, Iône Vasques. **O que é Burnout?** In: CODO, Wanderley. MENEZES, Iône Vasques. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho: Burnout. A Síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, cap. 13. 2006.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo : Boitempo, 2008.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. Tese de doutorado. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8E3FJW/1/tese_ultima_vers_o_final_20.12.2010.pdf>. Acesso em: Jan. 2020.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Alvaro Moreira. **Docência em tempos de Covid-19**: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>>. Acesso em: 18 Mai.2021.

EBISUI, Cássia Tiêmi Nagasawa. **Trabalho docente do enfermeiro e a Síndrome de Burnout**: desafios e perspectivas. 2008. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-12012009-155856/publico/CassiaTiemiNagasawaEbisui.pdf>>. Acesso em: Mar. 2020.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. **Impacto do neoliberalismo na educação brasileira**. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf> Acesso em 13.07.2018.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru. São Paulo. EDUSC, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Liber Livro. Brasília, 2012.

FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial da educação** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. **Educação no Brasil**: Desafios e Crise Institucional. Revista Pesquisa e Debate. São Paulo. Vol. 28. Número 1 (51). Jul 2017

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala**: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. Universidade Federal de Pernambuco. 2017.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. **Reconfiguração do trabalho docente**: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0663.pdf>>. Acesso em: 15 de jul 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e

Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>> acesso em: 24 jun 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf> Acesso em 25 mar 2021.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. **Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>>. Acesso em: 18 Mai.2021.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: Mc Graw - Hill, 1998.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola. 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. - São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. RDBU – Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos. 2014.

Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4347>>. Acesso em: Nov. 2018.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela A. (org.). Trabalho docente: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2019/07/Trabalho-Docente.pdf>>. Acesso em: 09 nov 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente**. Revista Educação: teoria e prática, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p. 59-68, out/dez de 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho**. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga

(org.). Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte. MG. Fino Traço, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/finotracoeditora/docs/capa_nacional_consolidada>. Acesso em 25 Mai 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Modos de Gestão e Políticas de Avaliação**: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia (org.) *Contribuições e debates sobre a avaliação em larga escala*, prelo.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, Agenda Global E Formação Docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>> Acesso em: 22 Jun. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e desafios na atualidade**: entrevista com Álvaro Moreira Hypolito. [Entrevista concedida a] *Magda de Abreu Vicente; Iana Gomes de Lima; Marisel Valério Porto*. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 55, p. 183-201, maio/ago. 2019

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização**: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. 272f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>> Acesso em: 14 jul 2020.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina Andrade. Metodologia científica. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LAWN, Martin. **Os Professores e a Fabricação de Identidades**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>> Acesso em: 24 de jun 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. São Paulo. Manole. 2007.

LÓPEZ-RUIZ, O. J. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Universidade Estadual de Campinas (Doutorado em Ciências Sociais). Campinas, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. **O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente**: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Marx, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 6 vols. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. I. 1971.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MATIAS, Maria Marleide Da Cunha. **Respira-se a meta**: os professores e a performatividade na educação municipal de Mossoró. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2017. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223maria_marleide_da_cunha_matias.pdf> Acesso em: 23 mai 2019.

MENDES, Cláudio Lúcio; LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. **Neoliberalismo, capital humano e currículo**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. 2015. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4067.pdf>>. Acesso em:20. Abr. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORAES Reginaldo. **Neoliberalismo de onde vem para onde vai**. São Paulo, Senac, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil**. Forum educ. Rio de Janeiro. 1989.

MOREIRA, Antonio Flavio. **A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MOREIRA, R. dos S. M. **Avaliação externa e suas implicações para o trabalho docente**. In: XI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores/ I Congresso Nacional De Formação De Professores, 2011, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores/ I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia: 17 ago. 2011

MUNARI, Keiti De Barros. **Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente**. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. 2016.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente do professor**. In NÓVOA, Antonio. Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; Assunção, Ada Àvila. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 16 jul 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <
<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; Assunção, Ada Àvila. **Condições de trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <
<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>>. Acesso em: 03 de jul. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Condições de trabalho docente:** uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte. MG. Fino Traço, 2012. Disponível em: <
https://issuu.com/finotracoeitora/docs/capa_nacional_consolidada>. Acesso em 25 Mai 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>>. Acesso em: 18 Mai.2021.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de Avaliação em larga escala e o Contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013).** 2016.

PAULA, Alessandro Vinicius de. **Qualidade de vida no trabalho de professores de instituições federais de ensino superior:** um estudo em duas universidades brasileiras Lavras –MG. Minas Gerais. 2015. Teses (Doutorado em Administração) Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <
http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/10473/1/TESE_Qualidade%20de%20vida%20no%20trabalho%20de%20professores%20de%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino%20superior%3A%20um%20estudo%20em%20duas%20universidades%20brasileiras.pdf>. Acesso em: Mar. 2020.

PEDRINHO, Mara Rosana. **O professor no novo capitalismo: representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia.** Tese. Universidade Estadual de Campinas. 2013.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão.** Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n1/1984-0470-sausoc-28-01-135.pdf>> Acesso: 29 ago 2019.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: Uma análise quantitativa.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte. MG, 2017. Disponível em:< https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/tese_final_edmilson-1.pdf>. Acesso em: 26 Mai 2021.

PERFIL territorial: Cone Sul-RO. SIT – Sistema de Informações Territoriais. 2015. Disponível em:< http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_214_Cone%20Sul%20-%20RO.pdf>. Acesso em: 02 Jun 2020.

PERONI Vera Maria Vidal, CAETANO, Maria Raquel, LIMA Paula Valim. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia.** Retratos da Escola, v. 11, n 21, p. 415- 432, jul/ dez 2017. Disponível em:< <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PERONI, Vera. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação.** In: PERONI Vera Maria Vidal, LIMA Paula Valim de e KADER, Carolina Rosa (org.) Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível em:< <https://plone.ufrgs.br/gprppe/livros/livros-1/Redefinicoesdasfronteiras.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2019

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente.** Dissertação. Universidade Estadual Paulista. 2011.

Prefeitura investe quase R\$ 20 milhões em servidores municipais e revela benefícios já aprovados para este e para os próximos anos. **Prefeitura de Vilhena.** 03 de dez. de 2019. Disponível em: < http://vilhena.ro.gov.br/antigo/www/index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1404023&id_secretaria=2516>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O processo de proletarização dos trabalhadores em educação.** Teoria e Educação, 4, 1991.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. Tese (Educação). Universidade Federal do Pará. 2014.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. **A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 607 - 625, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/60198>>. Acesso em: 31 maio 2021.

RIKOWSKI, Glenn. **Privatização em educação e formas de mercadorias**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ROBERTSON, Susan L. **“Reconstruir o Mundo”**: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. Revista Lusófona de Educação, n. 9, p. 13-34, 2007.

ROCHA, Camila. **O papel dos think tanks pró-mercado na difusão do neoliberalismo no Brasil**. MILLCAYAC -Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. IV / N° 7 / 2017. ISSN: 2362-616x. (pp. 95-120) Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza Disponível em:<<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1020/624> > Acesso em: 30 mai. 2019.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. 2010.

Rondônia Mapas. Mapas do Mundo. c2002-2020. Disponível em:< <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/rondonia.htm>>. Acesso em: 22 abr.2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques: **Do contrato Social**. trad. Rolando Roque da Silva. Edição eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Mores. 2002.
RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola**: limites e possibilidades. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez. 2006

SANTOS, Lucíola Lucínio de C.P.; **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2020.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: Contra números, há argumentos. Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Política de avaliação externa e em larga escala**: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente. 2017.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19**: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 124, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24 set. 2021

SCHERER, Suzana Schneid. A performatividade e suas manifestações sobre o trabalho docente de professores de escola. *Anais Redestrado*. ISSN nº 2219685-4. 2017. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/417/original/textoRedestrado.pdf>.> Acesso em 30 Set 2021.

SCHERER, Susana Schneid. **Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática**. *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9083>>. Acesso em: 25 Ago. 2020.

SCHULTZ, Theodoro W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SHIROMA, Eneida Oto; Evangelista, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados**: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, v.29, n.1, p.127-160, Florianópolis. SC. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>>. Acesso em: 31 Mai 2021.

SILVA, Simone Gonçalves da. **A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio**: implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos. 2014, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/ri/2740>>. Acesso em: 20 set 2021.

SILVA, Simone Gonçalves. **Escolhas teórico-metodológicas para pesquisas pós-críticas em educação**: perspectiva, movimentos e análise. *ETD- Educação Temática Digital*. v.22 n.1 p. 277-295. Campinas, São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654187>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

SILVA, Tomas Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto de mundialização capitalista: Implicações para o trabalho docente**. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho**. 2011. Teses (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-22072011-104245/publico/valle_do.pdf>. Acesso em: Mar. 2020.

VIEIRA, Jarbas Santos. et al. **Constituição das doenças da docência**. Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1589/1475>>. Acesso em: Mar. 2020.

VIEIRA, Jarbas Santos Vieira; MARTINS, Maria de Fátima Duarte; FEIJÓ, José Roberto; BUGS, Vanessa. **O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2014, vol. 17, n. 2, p.281-289 – DOI: 10.11606/issn.1981-.0490.v17n2p281-289. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/112348>>. Acesso em 24 Mai 2021.

VIEIRA, Jarbas Santos Vieira; GONÇALVES, Vanessa Bugs; MARTINS, Maria de Fátima Duarte. **Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande Do Sul**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 559-574, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v14n2/1678-1007-tes-1981-7746-sip00119.pdf>>. Acesso em 24 Mai 2021.

VIEIRA, Jarbas Santos Vieira; ARAUJO, Tania Maria; MARTINS, Maria de Fátima Duarte. **Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil**. **Revista Educação**. Santa Maria. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28563>>. Acesso em 24 Maio 2021.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. 2014.

VILHENA, Lei complementar nº 147, de 10 de dezembro de 2010. **Plano Carreira, Cargos e Remuneração dos servidores da educação básica pública municipal de ensino de Vilhena**. Vilhena, Rondônia, dez 2010.

VILHENA, Lei complementar nº 305 de 13 de abril de 2017. **Alteração do anexo IV, tabelas I, II, III da lei complementar 147/2010**. Vilhena, Rondônia, abr 2017.

VILHENA, **Sistema municipal de ensino de Vilhena/RO**. Resolução nº 002/2012-CME/VHA, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em:<
https://drive.google.com/file/d/1yOY994Y_0FSPZv0qIOFyogm7GrY6e6YF/view>.
Acesso em: 03 de maio de 2020.

VILHENA, Lei complementar nº 226, de 22 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024**. Vilhena, Rondônia, Jun 2015.

WALDOW, V.R. **Cuidado Humano**. 3 ed. Porto Alegre. Sagra Luzzatto, 2001.

ZEN, Rosane Toebe. **Implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-Pr**: Contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. Universidade Federal de São Carlos. 2018.

APÊNDICE

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Formação:

Idade:

Tempo de trabalho como professor(a):

Para professores

Reformas e políticas educacionais

1. Como você percebe as políticas de educação nos últimos anos?
2. Com relação as políticas educacionais dos últimos anos: Você percebe alguma mudança na sua forma de pensar e agir em relação às suas práticas pedagógicas? O que tem interferido no seu trabalho e com relação a sua autonomia? A que você atribui essa mudança?
3. Fale o que você pensa sobre as avaliações em larga escala? Qual a sua opinião sobre essa política? Sobre o ideb da sua escola, a que fator você atribui esse resultado? A escola preocupa-se em divulgar os resultados, como funciona essa divulgação? No seu entendimento quais interferências as políticas de avaliação podem ter na escola?
4. Para você a avaliação da aprendizagem dos alunos (na forma como é feita as avaliações externas que compõe o Ideb) deve ser levada em conta para avaliar a qualidade do trabalho do professor?
5. Com relação ao seu trabalho você percebe uma cobrança por melhores resultados?

Performatividade docente

6. Para você o que é ser um bom professor? O que precisa fazer para ser reconhecido como bom professor? Para você, quais as práticas do professor que confirma isso?
7. Você se cobra muito para ser um bom professor? Se sim, como é essa cobrança? Qual o sentimento que existe no momento dessas cobranças? E quais tipos de coisas são cobradas? De quem vem as maiores cobranças? De que forma?
8. Alguma vez já se sentiu preocupado, incapaz e/ou culpado por não conseguir realizar alguma atividade relacionada ao seu trabalho? Como você se sentiu? Fale sobre isso.

Condições de trabalho

9. Além do trabalho em sala de aula que outras atividades da escola você desempenha? (reuniões, formação, etc)
10. Quais são os aspectos/atividades do cotidiano escolar que geram maior satisfação em seu “ser” docente? Quais são as principais dificuldades enfrentadas em seu trabalho? Quais estratégias você adota frente às dificuldades encontradas?
11. Como você observa suas condições de trabalho, elas afetam o desenvolvimento do seu trabalho na escola?

12. Em relação ao período que estamos vivendo (pandemia) o que você está achando mais difícil? O que você tem sentido mais? (não saber fazer as coisas que precisam serem feitas, não entende bem de tecnologia, cansaço, medo, angústia, exaustão, etc.) fale um pouco sobre essa experiência.
13. Que relações você estabelece entre suas condições de trabalho e seu aspecto emocional?
14. Qual a maior queixa em relação ao trabalho?
15. Você sente algum desconforto em sua saúde física ou mental que possa estar relacionado ao seu trabalho? Qual? Quando começou a sentir? Sente que altera esse desconforto em algum momento específico? No momento em que sente vem algum outro pensamento associado?
16. Você possui algum relato de mal-estar no trabalho, se sim, quais foram suas experiências?

Para gestores

1. Como você percebe as políticas de educação nos últimos anos?
2. Enumere algumas características do bom professor ao seu modo de ver.
3. Para você o que é ser um professor competente?
4. Fale o que você pensa sobre as avaliações em larga escala?
5. Sobre o IDEB, qual a sua opinião sobre essa política? Sobre o IDEB da sua escola, a que fator você atribui esse resultado?
6. A escola preocupa-se em divulgar os resultados? Como a escola organiza a divulgação dos resultados do IDEB para a comunidade escolar?
7. No seu entendimento quais interferências as políticas de avaliação podem ter na escola?