

Como as professoras em escolas privadas vivenciaram o trabalho durante a pandemia?

Flora Santos Nüssle

Fellipe Coelho-Lima

RESUMO

A pandemia de COVID-19 teve consequências graves também para o mundo do trabalho. Exemplo disso, foi a pressão que as professoras de escolas privadas tiveram por rapidamente transporem as atividades de ensino para o modelo remoto. O objetivo desta pesquisa foi analisar como as professoras de escola privada vivenciaram o seu trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. Partindo da Psicologia Histórico-Cultural, realizamos 12 entrevistas em profundidade com professoras de escolas privadas da cidade de Natal-RN, sendo esses dados analisados quanto aos seus núcleos de significação. Encontramos cinco núcleos de significação: significações sobre o trabalho de professora; dificuldades do dia a dia de trabalho; consequências da pandemia; agravamentos gerados pela pandemia; e enfrentamentos diante dos desafios. Concluímos que a pandemia operou como um catalizador de problemas que as professoras já enfrentavam, decorrente da exploração do trabalho, machismo e neoliberalismo. Diante desse cenário, consideramos que as formas de enfrentamento e resistência passem por estratégias coletivas e que visem a superação desses processos históricos de precarização do trabalho.

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

ABSTRACT

How did female teachers in private schools experience their work during the pandemic?

The pandemic COVID-19 had serious consequences for the world of work as well. One example of this was the pressure that private school teachers were under to quickly transition their teaching activities to the remote learning model. The aim of this research was to analyze how private school teachers experienced their teaching work during the pandemic COVID-19. Based on Cultural-Historical Psychology, we carried out 12 in-depth interviews with private school teachers from the city of Natal-RN, and these data were analyzed according to their Nuclei of Meaning. We found five nuclei of meaning: meanings about working as a teacher; difficulties in daily work; consequences of the pandemic; aggravations generated by the pandemic; and confrontations with the challenges. We concluded that the pandemic acted as a catalyst for problems that women teachers were already facing, resulting from labor exploitation, sexism, and neoliberalism. Facing this scenario, we believe that the forms of confrontation and resistance go through collective strategies aimed overcoming these historical processes of precarization of work.

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

Sobre os Autores

F.S.N

orcid.org/0000-0003-3690-0791
Universidade Federal do Rio
Grande do Norte - Natal, RN
floranussle@hotmail.com

F.C.L.

orcid.org/0000-0001-7763-4050
Universidade Federal do Rio
Grande do Norte - Natal, RN
fellipecoelho@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC



A pandemia de COVID-19 que se instaurou em 2020 trouxe consequências graves para o mundo do trabalho. Ao final de um ano de pandemia, já era possível constatar o aumento do desemprego, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a redução do poder de compra dos salários, em suma, uma intensificação da precarização. Essa situação foi determinada, por um lado, pelas necessárias medidas de restrição de contato social e, por outro, por ações estatais ineficazes de ações de mitigação dessas perdas para os trabalhadores (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2021; Silva et al., 2020).

Dadas essas limitações impostas pela situação pandêmica, muitos setores que trabalhavam com um grande contingente de pessoas aglomeradas adaptaram suas atividades para o ambiente virtual. Esse foi o caso do setor educacional, principalmente nas escolas privadas. Pressionadas, por um lado, pelos pais pela manutenção da oferta dos “serviços educacionais” e, por outro, em garantir a continuidade das matrículas, as escolas privadas implantaram um sistema de ensino remoto. Desse modo, passaram a utilizar metodologias digitais e o incremento das redes sociais para comunicação entre a comunidade escolar (Monteiro, 2020).

Todavia esse contexto de crise sanitária se instala em um cenário já degradado para as professoras. Essa parcela da classe trabalhadora, antes da pandemia, já trabalhava sob a insígnia da desvalorização profissional, baixos salários, condições precárias de trabalho, seja na esfera pública ou privada de educação (Abonizio, 2012; Akkari & Pompeu da Silva, 2009). Essa situação é explicada por alguns determinantes histórico-sociais que se consubstanciam. O próprio processo de exploração do trabalho, típica do capitalismo, é uma delas. Como constatado por Marx (2011), é por meio da apropriação, por parte do capitalista, de parte do valor produzido pelo trabalhador, mas não pago (mais-valor), que é possível se reproduzir o capital nos marcos desse modo de produção. A força histórica que antagoniza essa tendência é a própria luta da classe trabalhadora. Muitas delas materializadas nos direitos trabalhistas, como de salário-mínimo, descanso remunerado e previdência. Todavia o que se percebe é que nos momentos de arrefecimento da organização da classe trabalhadora há um avanço da precarização. Esse é um processo que nega vários direitos historicamente conquistados, aumenta o desemprego, os contratos inseguros e piora as condições de trabalho (Druck, 2011; Harvey, 2011; Navarro & Padilha, 2007).

Essa lógica de exploração é válida ainda mais quando se observa a situação da educação privada. Sob a égide do neoliberalismo, aprofunda-se ao redor do mundo a conversão da educação de um direito para uma mercadoria. Segundo essa agenda política econômica, o Estado deveria ser minimizado para lidar com as consequências da questão social e maximizado para garantir o funcionamento dos mercados. Se essa extensão da lógica capitalista para as instituições de

ensino afeta a educação que propriamente é ofertada à população, para os trabalhadores da educação, redundando na reprodução da mesma lógica de (super)exploração acima citada (Frigotto, 2006, 2018; Oliveira et al., 2021).

No caso específico da educação, é um grupo específico de trabalhadores que participam desse setor majoritariamente: as mulheres. Principalmente quando observada a educação básica no Brasil. Segundo o último Censo Escolar (2021), elas ocupam cerca de 88% no ensino básico tanto no corpo docente quanto no diretivo. Logo, é importante considerar que os processos de exploração ocorrem de maneira distinta entre homens e mulheres. Dentro da divisão sexual do trabalho, normalmente, aos homens são destinados os trabalhos produtivos – que geram diretamente capital pelo processo de exploração do trabalho – e para as mulheres, o trabalho reprodutivo – que não gera diretamente capital, mas que é necessário à disponibilização da força de trabalho enquanto mercadoria (Hirata & Kergoat, 2007). Dentro da lógica machista-patriarcal-capitalista, o trabalho reprodutivo teria menor valor, logo quem o faz também (Cisne, 2012). Isso gera consequências diretas para essas mulheres como: piores condições de trabalho, menor remuneração e a responsabilização pelo trabalho reprodutivo não pago (Cisne & Ferreira, 2021; Louro, 2002; Pontes & Firmino, 2011).

Se, por um lado, a análise da dinâmica social e histórica revela essas tendências relativas ao trabalho das professoras do ensino básico privado, por outro, o modo como elas vivem esse trabalho permite apreender as particularidades de como tais tendências se operam. Mais especificamente, busca-se evidenciar como a pandemia interagiu com esses determinantes já presentes nesse trabalho. Nessa direção, é fundamental atentarmos para a vivência (*perevivência*) dessas professoras quanto ao seu trabalho. Enquanto conceito, trata-se do modo como o ser humano refrata elementos do meio externo por meio de sua consciência, e que nesse processo há mudanças na personalidade (modo singular que se é no mundo) e no desenvolvimento do sujeito. Essa experiência psicológica vai além de uma reação emocional perante o ambiente, mas inclui de maneira orgânica também processos cognitivos, linguagem, memória, vontade e outras funções psicológicas superiores (Veresov, 2016; Vygotsky, 1935/1994).

Tal vivência ocorre em torno de situações dramáticas, isto é, diante de conflitos e colisões do sujeito com o seu processo de desenvolvimento, diante de eventos ou momentos que o confrontam (situações sociais de desenvolvimento). O drama do desenvolvimento se estabelece então de uma forma controversa e complexa, em que as situações sociais externas são metabolizadas no âmbito intrapsicológico do sujeito. Esse processo tem como consequência uma mudança qualitativa no desenvolvimento da personalidade dessa pessoa e passa pelo modo como singularmente os indivíduos se relacionam dialeticamente com seu meio (Rubtsova & Daniels, 2016; Veresov & Fleer, 2016; Vygotsky, 1996).

Nessa direção é que o objetivo desta pesquisa foi analisar como as professoras da educação básica em escolas privadas vivenciaram o seu trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. Em específico, tivemos como objetivos: 1) Identificar as significações que possuem sobre o trabalho como professora em geral; 2) Levantar os dramas, significações e sentimentos relativos ao trabalho durante a pandemia; 3) Identificar as ações realizadas por elas para superação das situações dramáticas vivenciadas. O que justifica essa investigação é que, no caso das professoras, analisar as suas vivências quanto ao trabalho durante a pandemia permite, por um lado, tanto evidenciar o modo como os determinantes histórico-culturais já elencados se operacionalizam no seu dia a dia e são perpassados por esse contexto emergencial da pandemia como também apreender a forma como elas enfrentam os dramas e conflitos advindos dele.

MÉTODO

Participantes

Professoras da educação básica em escolas privadas foram as participantes do estudo. Como critério de inclusão adotamos: 1) estar exercendo o magistério durante o período da pesquisa; 2) ser do gênero feminino; 3) lecionar no ensino básico em qualquer nível em escola privada; 4) durante a pandemia, ter dado aula de maneira remota síncrona. Para acessar essas trabalhadoras, utilizamos dois métodos: professoras conhecidas pelos pesquisadores; e pedido de indicação de novas participantes para quem já havia sido entrevistada. Como forma de definir a quantidade de participantes, utilizamos a saturação teórica, que foi definida considerando as respostas obtidas nos três eixos orientadores do roteiro de entrevista (Hoffmann & Farias, 2018). Incluímos mais duas participantes para a confirmação de tal saturação.

Na caracterização das docentes, identificamos que a idade entre elas varia de 25 a 52 anos, tendo um nível de formação variado (quatro possuem graduação, quatro, especialização, três, mestrado, e uma, doutorado) e com formação em diversas áreas como: pedagogia, artes, letras português, matemática e biologia. Das participantes, 4 tinham filhos, sendo 2 com apenas um filho, e outras 2 com dois filhos. Os salários individuais variaram de um até seis salários-mínimos. Por fim, a grande maioria das docentes se consideravam branca, sendo apenas quatro pardas e uma preta.

Processo de construção dos dados

Para a construção dos dados, realizamos entrevistas em profundidade abordando, além de informações sociodemográfica e laborais, outros três eixos, relacionados, cada um, com um dos objetivos específicos. O primeiro eixo, significações sobre o trabalho, trata do modo como elas apreenderam ao longo da sua trajetória de trabalho a situação de serem

professoras. O segundo, contexto do trabalho, buscou captar as informações referentes ao contexto de trabalho delas e os desafios enfrentados. E no último eixo, dramas no trabalho, o objetivo era entender como os dramas advindos da pandemia foram vivenciados por essas mulheres, como elas enfrentaram essas questões e como se sentiram em relação a isso. Objetivamos apreender as vivências anteriores que permitiram a elaboração da vivência do trabalho atual, o meio e o modo como elas se relacionaram com ele, bem como as colisões dramáticas emanadas dessa relação e a produção de significações, sentimentos e ações a partir delas (Veresov, 2016; Veresov & Fleer, 2016; Vygotsky, 1994, 1996). O convite para a participação foi realizado por meio do *WhatsApp*. As entrevistas, que duraram cerca de uma hora e quarenta minutos, foram realizadas entre setembro de 2020 e janeiro de 2021, de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, onde foram gravadas para posterior transcrição e análise, com o aval das professoras e aceite dos termos.

Procedimentos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo [informação suprimida para não identificar os autores]. Além disso, utilizaremos aqui nomes fictícios para caracterizar as participantes. Informamos, previamente, todos os procedimentos que seriam adotados durante a pesquisa, bem como sobre o caráter voluntário da participação, podendo ser interrompida a qualquer momento. Para participação, foi necessário que assinassem o Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedimento de Análise de Dados

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos de forma literal e inseridos no software QDA Miner 5.0 para auxiliar o processo de categorização e organização dos dados. Com a inserção das entrevistas no programa, iniciamos o processo de análise dos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006). Esse modelo de análise segue uma ordem de três etapas flexíveis quanto a sua condução. O primeiro passo foi a identificação dos pré-indicadores, que são palavras que representam importantes características do relato da entrevistada. Posteriormente, realizamos a aglutinação dos pré-indicadores, por serem semelhantes, diferentes ou complementares. Com essa junção, categorizamos os indicadores de forma unificada entre as docentes. No último momento, realizamos nova aglutinação dos indicadores que se transformam em núcleos de significação. Com a formulação desses núcleos, foi possível entender como as professoras passaram por essas novas estruturas da pandemia, bem como os significados e sentimentos que elas trouxeram nesse processo, além das distinções e semelhança entre elas e as diferentes formas de enfrentamento (Aguiar & Ozella, 2006).

Por fim, consideramos, para a análise dos dados, a relação dialética entre universalidade, particularidade e singularidade (Pasqualini & Martins, 2015). Dessa forma, procuramos apreender as mediações particulares que se realizaram na singularidade das vivências das professoras quanto à universalidade do trabalho. Para isso, consideramos três movimentos. O de analisar como nessas singularidades e particularidades já arroladas na literatura se desenvolveram – notadamente, a exploração do trabalho nos países periféricos, a divisão sexual do trabalho e a mercantilização neoliberal da educação. O de como a análise dessas singularidades, no contexto da pandemia, contribuía para apreender novos movimentos dessas particularidades. E, também, identificar outras mediações que pudessem saturar a determinação dessas singularidades.

RESULTADOS

No processo de análise dos núcleos de significação, encontramos 58 pré-indicadores. Na segunda etapa, de aglutinação desses pré-indicadores, foi possível reunir um total de 19 indicadores que se referem a temas diversos como dificuldades de trabalho, aspectos positivos e peculiaridades da profissão. Por último, esses indicadores foram organizados em cinco núcleos de significação, sendo expostos tais núcleos e seus respectivos indicadores na Tabela 1.

Tabela 1. Indicadores que Compõem os Núcleos de Significação

Indicador	Núcleo
Ser professora é ter que lidar com as famílias	1) As significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora - "ser professor pra [sic] mim é a minha vida."
A importância de ser professora para formação da identidade delas	
A grande responsabilidade de ser professora	
Os impactos do capitalismo no trabalho da professora	2) As dificuldades do dia a dia da professora - "na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é cliente, então a gente tem que estar todo momento agradando o cliente."
A profissão docente é muito mutável	
Os malefícios da escola privada	
A valorização do trabalho de professora	3) As consequências da chegada pandemia - "eu me senti completamente perdida [...] porque eu não sabia é, lidar com a tecnologia dessa forma."
A necessidade de inovação com a chegada da pandemia	
A pandemia mudou meu trabalho	
Sentimentos ruins gerados no processo de pandemia	

O trabalho de professora invade a vida privada

Doenças físicas e psicológicas causadas pelo trabalho

A cobrança o tempo todo e de todos os lados

A alta carga de trabalho

A demissão como temor ou como escapatória

A professora tem que dar seu jeito e resolver o problema

A importância do coletivo de trabalho

A importância do autocuidado para a professora

A importância da experiência profissional

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

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

Núcleo 1 – As significações produzidas pelas mulheres sobre o trabalho de professora – "ser professor pra [sic] mim é a minha vida."

Dentro desse núcleo, foi possível identificar diferentes elementos simbólicos e significativos que perpassam a formação das professoras. Um dos primeiros a serem mencionados foi a questão do contato com as famílias dos alunos. Ou seja, o ser professora é ter esse contato com os pais, e com os elementos da vida privada dos alunos. Todavia os relatos acerca desse tema são, em sua maioria, negativos, pois o que se identifica é que há uma cobrança em cima dessas professoras por parte desses pais, como Amanda relata: "(...) sempre foi muito negativo esse lado de lidar com a família, antes, durante e agora. Ainda é um grande desafio".

Quando nos referimos aos significados da profissão, o orgulho aparece de forma intensa. Isso acontece porque há um consenso entre as docentes de que o ato de ensinar é capaz de mudar e formar seres humanos. Bruna, Marta, Nívia, Luana e Jéssica abordam isso de forma direta em seus relatos e afirmam que isso é uma grande capacidade e responsabilidade, pois tanto pode haver um ensino positivo, para a formação de um ser humano ético e responsável, quanto pode acontecer um desvio negativo nesse processo. Podemos entender também, nesse núcleo, que a profissão é muito importante para a formação de identidade das professoras e que não há dissociação entre o fazer laboral e a vida privada. Quando elas atuam na área, esse título de "professora" as acompanha para o resto de suas vidas e em qualquer ambiente que estejam, como Catarina afirma: "eu sou professora aonde eu vou, no shopping, na praia, não tem como fugir é a minha essência mesmo".

Núcleo 2 – As dificuldades do dia a dia da professora – “na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é cliente, então a gente tem que estar todo momento agradando o cliente.”

Em relação às dificuldades das professoras no ambiente laboral, Amanda, Sandra e Nívia mencionam a questão de os pais agirem como clientes. Nívia diz: *“primeiro na escola privada o nosso aluno não é só aluno, é cliente, então a gente tem que estar a todo momento agradando o cliente, para que ele mantenha a matrícula, para bater meta, pra [sic] isso e aquilo”*. Nesse caso, ainda é instaurado um processo de desrespeito pelos pais dos alunos perante o trabalho das professoras, pois há um sentimento de propriedade sobre o serviço prestado pelas professoras.

Outro delineamento das escolas privadas é a questão de o conteúdo já vir de forma padronizada para todas as turmas, principalmente quando há mais de uma unidade da escola, em que o conteúdo tem que ser o mesmo, ministrado no mesmo prazo. Sandra diz: *“como minha escola tem vários quintos anos, o que eu fizer na minha sala a minha colega lá na outra unidade tem que fazer, (...) se uma não quiser aí a gente tem um problema. Então (...) esse livre acesso a fazer o que você quer na escola privada, você não tem isso”*.

Além desses itens, as professoras ainda têm que lidar com os baixos salários, tendo que suprir as necessidades financeiras com uma alta carga de hora-aula, bem como os atrasos no pagamento, como no caso de Jéssica: *“(...) não tem profissional no mundo que fique 100% satisfeito de estar na minha situação, por exemplo, com 15 dias de salário atrasado, e trabalhando com o sorriso no rosto, e chegando sempre na hora, e estando online lá 13 horas todos os dias”*. Esse relato ilustra uma vivência dramática passada pela professora antes e durante a pandemia. Todavia não só para ela, mas para todas as outras docentes, o cenário pandêmico tornou essa situação mais complicada, pois as incertezas eram muitas em relação à continuidade do ensino. Esses elementos de precarização se somam ao excessivo número de alunos nas turmas e das constantes metas educacionais.

Além desses, uma característica mencionada pela maioria das docentes foi a questão da mutabilidade da profissão, como relatado por Marta: *“Professor tem que ser uma pessoa que pensa rápido, que se replaneja rápido, (...) a gente lida com muita pressão”*. Essas mudanças exigem uma alta capacidade de adaptação das professoras às incertezas do seu trabalho, o que para algumas é algo positivo, pois torna o trabalho dinâmico, já para outras gera cansaço e desgaste mental.

Núcleo 3 – As consequências da chegada pandemia – “eu me senti completamente perdida [...] porque eu não sabia é, lidar com a tecnologia dessa forma.”

A chegada da pandemia gerou necessidade de adaptação às novas tecnologias de ensino, segundo as participantes. A necessidade de se capacitar nas plataformas digitais e em

todo o planejamento de aulas virtuais absorveu muito das professoras, como afirma Catarina: *“a gente foi colocado pro desafio, a gente aprendeu forçando, a gente aprendeu mexendo no botão (...) no dia a dia mesmo”*. Nessa direção, algumas professoras não tiveram dificuldades nesse processo, mas outras, como Amanda e Ana, passaram por vivências dramáticas. Ana relata: *“Eu não tinha é, nunca tinha mexido em nada assim para dar aula de forma remota (...). E foi assim, um final de semana para se resolver tudo”*. Somado a isso, segundo as entrevistadas, a maioria das escolas não ofereceu qualquer apoio ou treinamento para as professoras. No relato de Amanda, podemos entender melhor: *“Foi assim, parece uma coisa assim que foi jogada nos nossos peitos, nós não fomos preparados para essa situação previamente, sabe. (...) Foi muito difícil mesmo”*. Catarina relatou sentir um grande desamparo nesse processo, corroborando com outras colegas.

Núcleo 4 – Os agravamentos gerados pela pandemia – “Porque eu acordava na frente do computador, chegava 3 horas da manhã eu estava na frente do computador.”

A pandemia agravou outros elementos no trabalho das professoras, como a realização de tarefas fora do horário de expediente regular e em suas próprias casas. Previamente a esse cenário pandêmico, as professoras já tinham que desempenhar um trabalho extra, não remunerado para suprir as demandas de ensino, como vemos no relato de Nívia: *“Porque a lida do professor ela não encerra na sala de aula. (...) Sempre tem uma atividade, sempre tem um diário, sempre tem um planejamento fora de sala. Então, por vezes eu me vi abrindo mão, por exemplo, de um momento de lazer com meu filho, (...) por causa de demanda de trabalho”*. Catarina, Jéssica, Nívia, Bruna e Olívia também abordaram esse aspecto em suas entrevistas, e, para algumas delas, a situação foi uma vivência dramática.

Além dessas questões que já tomam a vida privada das professoras, toda a comunicação durante a pandemia aconteceu por meio das redes sociais. Pais, alunos, colegas e coordenadores passaram a ocupar um ambiente virtual que antes era privado, mas deixou de ser, como fala Catarina: *“A gente foi obrigado fazer parte de grupo de alunos e agora eles têm meu WhatsApp privado (...) então eles vêm a hora que eles precisam (...) Meu WhatsApp é cheio de mensagens, cheio, cheio, cheio”*. Essa situação gerou vivências dramáticas para algumas professoras, pois, mesmo na hora de lazer, elas estavam em contato com o trabalho. As dificuldades com o trabalho remoto foram outros elementos acrescentados nesse processo, pois agora as mães tinham que cuidar dos filhos, da rotina doméstica e trabalhar ao mesmo tempo. Clébia e Nívia, que possuem filhos pequenos, viveram esse drama. Clébia diz: *“As rotinas do dia a dia no meu trabalho eram muito complicadas porque eu tinha que estar na frente do computador, minha filha pedia atenção, minha casa tava um lixo (...) foi bem desconfortante”*.

Elas relataram também a vivência desse período marcado por adoecimentos físicos e mentais. Mesmo antes da pandemia, elas já acompanham a vida das professoras, mas, durante esse contexto, novos sofrimentos surgiram, como a ansiedade, o estresse, problemas de voz e audição, depressão, cansaço, entre outros. Olívia detalha: *"eu não cuidei de mim, eu tô [sic] muito magra, (...) eu fiquei sem dormir, tinha dias que eu não almoçava, porque era uma aula atrás da outra. Poxa me arrependi tanto das noites que eu não dormi sabe?"*. A alta carga de trabalho remunerada e não remunerada também foi tema das entrevistas de Marta, Catarina, Ana, Jéssica, Yara, Nívia e Yara. E o temor da demissão também fez parte desse contexto como afirmou Marta: *"Eu tô [sic] no colégio há 21 anos, depois de muitos anos eu estou com medo, de verdade. Um medo da demissão"*.

A cobrança que já acontecia também foi agravada, como abordado por Marta: *"É cobrança, professor de rede privada é cobrança de todos os lados, é cobrança da escola pra [sic] você se capacitar, para você estudar, (...) não pode ter falhas e tem que ser tudo para ontem. Professor também lida com muita pressão, a pressão da família, a pressão dos alunos, e a pressão da própria escola, sem falar que com toda essa pressão a gente tem que ter criatividade, a gente tem que tá [sic] sempre motivado, estimulado, se você tá [sic] doente muitas vezes, você vai trabalhar doente, essa é a nossa realidade"*. Essa temática da cobrança excessiva foi uma vivência dramática vivida por Jéssica, Olívia e Marta, esta última cita: *"No contexto da EAD as pessoas confundem, então elas acham que elas podem vir me cobrar na hora que eu tiver online, então 8:00, 9:00 horas, meia-noite, não importa, era cobrança sem fim"*. Elas também ressaltam a intensificação da vigilância dos pais sobre o trabalho delas, como aparece na seguinte fala *"(...) eu tenho 19 alunos, no meu primeiro dia de aula eu tinha 44 pessoas logadas com o nome do aluno. Por quê? Porque o pai, a mãe, a tia, avó tavam [sic] tudo online. Então imagina você passa sete anos da sua vida dando aula só para as crianças, de repente você tá [sic] dando aula para criança, para o pai, para a mãe..."* (Sandra).

Núcleo 5 – Os enfrentamentos diante dos desafios – "Todo mundo se adaptou, muita se gente ajudou."

No último núcleo, estão compreendidas as formas que as professoras construíram para superar os dramas vivenciados por elas. A primeira delas é a ação de se adaptar individualmente à situação colocada, apresentando uma solução aos problemas, não importando os custos e desgastes desse movimento. Jéssica comenta: *"É aquela questão, eu sempre tenho que resolver. E quando você trabalha em escola privada, (...) você simplesmente tem que dar o seu jeito. Então na pandemia eu só tive que dar o meu jeito também"*. Além desta, o diálogo e comunicação também foram utilizados para tentar solucionar os problemas, como, por exemplo, na situação do atraso salarial. Jéssica disse: *"Hoje mesmo eu entrei em contato com o diretor, tentei conversar, mas é aquela situação, nós estamos em época de pandemia"*.

Outro exemplo de estratégia individual foi a tentativa de impor limites entre o tempo dedicado à atividade de professora e o tempo destinado a outras atividades. Camila, Olívia, Amanda, Nívia, Yara e Bruna seguiram por esse caminho, principalmente no que se refere às redes sociais. Reavaliar o lugar do trabalho em suas vidas também foi outra estratégia utilizada, pois elas perceberam que o trabalho, apesar de ser muito importante, não pode ser o principal foco. A própria demissão foi uma estratégia utilizada para resolver as situações dramáticas oriundas do trabalho. Luana, Clébia, Olívia foram professoras que se desligaram nesse processo, ou mesmo cogitaram o desligamento como escapatória.

O apoio do coletivo de trabalho foi outro aspecto enfatizado pelas docentes, como Amanda, que sentiu muita dificuldade em se adaptar às plataformas digitais. Ela explica: *"os meus colegas de trabalho foram peças fundamentais para eu tá me sentindo hoje bem."*. Todavia, na opinião de Catarina, esse coletivo não é efetivo como uma categoria profissional que luta pelos seus direitos. Ela desabafa: *"a classe do professor, é uma classe muito desunida também. Então, por exemplo, quando eu não aceito um trabalho, vai ter alguém que aceita por um menor valor. (...) Principalmente da escola privada, não protesta, não fala (...)"*. A valer-se da experiência profissional, da organização e do profissionalismo em sala de aula ao longo dos anos também se constituíram em estratégias utilizadas pelas professoras para afirmar sua importância e o fazer profissional dentro das escolas. Além destes, o autocuidado que contemplou a terapia, religião, lazer, viagens, atividade física, cuidado com a saúde, entre outros elementos, foi relatado como fundamental para suportar essas sobrecargas de trabalho.

DISCUSSÃO

A feminização do magistério e a consequente precarização desse trabalho, dada as estruturadas patriarcais capitalistas (Louro, 2002), refletiu-se, nesta pesquisa, na constatação dos baixos salários percebidos pelas participantes, as difíceis condições de trabalho e o ensino como um "trabalho de mulher". Quando Jéssica cita a dificuldade com o atraso salarial e o descaso da escola com os professores, no núcleo 2, ela ilustra essa situação.

Em relação aos tipos de trabalho de mulher *versus* trabalho de homens, ou seja, a divisão sexual do trabalho, há também consequências negativas para as trabalhadoras. Nesse caso, além de executarem o papel de profissionais da educação, as mulheres deste estudo têm conciliado o trabalho não remunerado de cuidar dos filhos, realizar as atividades domésticas e também o trabalho extra que faz parte da profissão docente (Cisne, 2012; Cisne & Ferreira, 2021; Hirata & Kergoat, 2007). Esses aspectos foram amplamente ilustrados no núcleo 4 com a fala de Nívia sobre levar o trabalho para casa, e com o relato de Clébia acerca do trabalho remoto. Em

relação a esse último, a sua consolidação no mundo do trabalho trouxe pontos positivos, como a economia de tempo de locomoção e a autonomia dos empregados. Contudo ele agrava as situações de precarização e exploração, como vimos no relato de Catarina e Clébia sobre a invasão da privacidade, o aumento de carga e da cobrança no trabalho. Isso ocorre porque, nessa modalidade laboral, a gestão da empresa procura controlar de forma remota o trabalho dos sujeitos e isso aumenta a pressão sobre eles. No caso específico das professoras, seja a vigilância pelas escolas, seja pelos pais, que passaram a acompanhar (e interferir) diretamente sobre a dinâmica de sala de aula (Silva et al., 2020).

O trabalho remoto se soma a outros elementos de precarização laboral passado pelas professoras, como: a desvalorização social, os baixos salários ou o atraso deles, a fragilidade do coletivo de trabalho e o temor da demissão. Esses exemplos, ilustrados no discurso das docentes, são explicados, em parte, pelos processos de precarização determinados pela superexploração do trabalho nos países periféricos. A comprovação disso é elas buscarem estender as horas de trabalho ou terem múltiplos vínculos, de modo a conseguirem uma renda suficiente para sobreviver. Se assim aparece para a trabalhadora, para as empresas, significa continuar sem elevar o valor pago pela contratação da força de trabalho. Isso redundando tanto no maior desgaste dessas trabalhadoras (evidenciado no núcleo 4) como na redução das horas de lazer corroborando com outras pesquisas (Abonizio, 2012; Druck, 2011; Tumolo & Fontana, 2008).

Há também uma imposição da gestão com a modalidade de trabalho remoto, sem o menor apoio com treinamentos e capacitações, como vimos no núcleo 3 nos relatos de Ana e Amanda. Nesse caso, estabelecem-se difíceis condições de saúde e inseguranças para o trabalhador, pois seu tempo não é respeitado, já que o foco é na produtividade e no resultado, independente do processo. Detalhando também a fragilização do coletivo de trabalho, esta chama a atenção porque, apesar de ser uma importante estratégia de saúde mental das professoras, não é capaz de suprir as demandas como uma organização coletiva para a superação dessas situações. Sendo assim, as professoras se adequam às realidades existentes de trabalho em vez de encontrarem estratégias de mudanças à realidade imposta pelo sistema capitalista vigente (Druck, 2011; Oliveira, 2004).

Outro problema que se estabelece devido à precarização é o temor da demissão e a instabilidade passada pelas professoras de escolas privadas, como falado por Marta no núcleo 4. Este se alinha também aos pressupostos adotados na égide da face neoliberal do modo de produção capitalista. Para essa agenda, uma taxa natural de desempregados é produtiva ao capital, pois, com ela, há um aumento de trabalhadores disponíveis no mercado, consequentemente as pessoas são pressionadas a se submeterem a piores condições de trabalho. Essa questão traz mais elementos de supe-

rexploração às professoras e aos demais trabalhadores (Andrioli, 2002; Druck, 2011; Marini, 2017; Pires & Reis, 1999). Como reconhecido por elas mesmas, no núcleo 2, a falta de vagas de trabalho e a grande quantidade de professoras desempregadas força algumas delas a aceitarem condições mais precárias de trabalho.

No entanto, quando nos aprofundamos nos determinantes neoliberais, eles também afetam as professoras de outras formas. O primeiro deles se refere ao estabelecimento de uma relação mercadológica entre os pais e as professoras. Isso acontece porque as escolas privadas passam a funcionar como prestadoras de serviço de ensino, logo as professoras são tidas como funcionários desses pais, que são os clientes. Nesse processo, as relações são fragilizadas, pois há uma constante cobrança e controle dos processos realizados pelas docentes, como vimos no relato de Sandra no núcleo 1 e no de Nívia no núcleo 2. Além da mercantilização, há também a busca pela constante flexibilização do trabalhador e das suas relações de trabalho. Logo, quando as professoras falam que precisam ser mutáveis e dinâmicas no trabalho, como Marta aponta no núcleo 2, esses elementos estão contidos nessas relações. É possível apreender do relato delas uma vivência tanto de trabalhadora explorada pela empresa como uma prestadora de serviço para os pais ("consumidores" da escola) (Akkari & Pompeu da Silva, 2009; Oliveira, 2004).

Essa já era uma tendência presente dentro dessa categoria profissional e reflete a contradição da mercantilização da educação (Frigotto, 2006, 2018; Moreira et al., 2019; Sampaio et al., 2002). Por um lado, as escolas assumem a lógica de mercado capitalista, logo procuram gerar lucros, seja pela intensificação da exploração do trabalho (já apresentada anteriormente), seja mantendo/ampliando a taxa de "consumo". Na pandemia, isso redundou na forma apressada com que elas tiveram que oferecer aulas na modalidade remota, com o objetivo final de manter as matrículas. Sendo secundarizado os efeitos deletérios desse processo acelerado para as trabalhadoras ou mesmo para o processo educacional. Por outro, como ressaltado por elas no núcleo 1, 2 e 3, elas acabam sendo as responsáveis por garantir que, de alguma forma, o processo de aprendizado ocorra.

Outra vivência relatada, que representa a consequência de tal mercantilização, é a falta de liberdade de ensino. Elas são pressionadas a seguir as diretrizes de cada escola, que muitas vezes representava a repetição de modelos de aulas pré-prontos, como relatado por Sandra. Nesse processo, há um distanciamento do fazer profissional e do prazer com o trabalho, o que ocasiona um afastamento e adoecimento do sujeito (Borges, 2010; Lima et al., 2009). Contudo, na pandemia, elas vivenciaram a contradição de seguir essas prescrições minuciosas com a imposição de transferirem para o modelo remoto esses conteúdos previstos, sendo as mesmas prescrições de como realizar esse processo. Como visto no nú-

cleo 3, isso foi vivenciado de forma diversa pelas professoras, a depender das vivências anteriores quanto ao uso de tecnologia e da rede de apoio que contou naquele momento.

Quanto ao modo que elas procuraram superar os dramas vividos no trabalho durante a pandemia, é importante duas discussões. A primeira é o quanto as soluções individuais se sobressaltaram. No caso de Olívia, por exemplo, pudemos ver que ela modificou toda sua vida para se adequar às demandas do mercado na pandemia e durante o *home office*. Ficando sem comer e sem dormir direito para suprir as necessidades da escola, anulando-se diante dessas imposições. Assim como ela, outras professoras também se adequaram ao sistema como Amanda, Ana e Yara. Mesmo as que buscam um questionamento quanto ao contexto de trabalho, fazem-no, no geral, individualmente. Seja o caso de Jéssica, que confrontou o gestor quanto ao atraso de salário, seja Luana, Clébia, Olívia que ou se demitiram ou pensaram em se demitir durante esse período. Esse acaba sendo um desdobramento nessas singulares de uma tendência particular do capitalismo em nossa época. Se, por um lado, ele aprofunda desde 1970 a precarização do trabalho, por outro, também produz subjetivamente (por meio da mídia, educação e ideologia de maneira geral) e objetivamente (pelo desmantelamento de sindicato e repressões violentas de processos de reivindicações de direitos) as organizações coletivas dos trabalhadores e das trabalhadoras. A produção de um sujeito individualizado, centrado em si e autorresponsabilizado pela sua situação é feita intencionalmente e é necessária para a reprodução das relações capitalistas neoliberais (Dardot & Laval, 2016). Além disso, a própria incorporação das mulheres em sindicatos sofreu resistência considerável por parte dos trabalhadores homens, o que distanciou as trabalhadoras do acúmulo de lutas dessa parcela da classe trabalhadora (Bertolin & Kamada, 2012).

Por outro lado, uma segunda discussão necessária é que, mesmo de maneira incipiente e ainda sem uma intencionalidade política explícita, elas também se valeram de formas coletivas de resolver algumas de suas colisões dramáticas durante o trabalho na pandemia. Isso ocorreu, por exemplo, utilizando o apoio de outras professoras para aprender a usar as plataformas digitais, como relatado no núcleo 3. Logo podemos refletir que esses laços coletivos não estão completamente desgastados e podem ser eventualmente potencializados para a construção de saídas coletivas para esses dramas vivenciados no trabalho.

Todos esses elementos contextuais e sociais que foram narrados aqui (divisão sexual do trabalho, precarização, neoliberalismo, capitalismo etc.) fazem também parte dos dramas refratados e vivenciados pelas professoras, gerando sentimentos diferentes para cada uma delas e, também, distintas formas de enfrentamento dos problemas. Contudo é possível encontrar, em meio a essas singularidades, a particularidade da pandemia em atuar como catalizadora desse quadro, aprofundando a precarização, mercantilização e des-

valorização do trabalho das docentes. Elas tanto passam a vivenciar de forma mais intensa esses elementos já comuns à sua trajetória profissional, como a vivência por meio de adoecimentos, sofrimentos, pressão para rápida adaptação. Mesmo que se valham de outros docentes como apoio e suporte para lidar com essa situação – o que mitiga as vivências de sofrimento frente a essa situação –, não é possível encontrar nessa coletividade força capaz de fazer frente à intensificação da precarização à qual a pandemia tem produzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como as professoras da educação básica em escolas privadas vivenciaram o seu trabalho docente durante a pandemia do COVID-19. A partir das entrevistas que realizamos, conseguimos chegar a três grandes conclusões em torno do objetivo que guiou esta investigação. O primeiro deles é que as relações de exploração, a divisão sexual do trabalho e a mercantilização da educação atuaram, ao longo da biografia dessas professoras, como determinantes sobrepostos. Logo foi possível identificar que, por exemplo, o neoliberalismo comparecia como determinante tanto para as relações de exploração capitalistas, como para a mercantilização da educação. Da mesma forma que a mercantilização da educação precisava da existência de uma divisão sexual do trabalho que reduzisse o valor da força de trabalho feminina.

A segunda conclusão é que, da mesma forma que essas particularidades possuem uma dinâmica sobreposta de determinação, também foi dessa forma que atuaram sobre a vivência das mulheres. Logo os dramas e conflitos que se depararam, seja ao longo da sua história, seja durante a pandemia, tinham a marca dessa sobredeterminação. A terceira, e que sintetiza as duas anteriores, é de que a vivência dessas trabalhadoras nesse período aponta a forma como a pandemia serviu de um novo determinante para potencializar outros processos que vivenciaram. Por exemplo, a sobrecarga diária em realizar o trabalho produtivo e reprodutivo se intensificou, bem como a precarização que já sofriam, ou mesmo a relação cobrança mercantil estabelecida com os pais.

Considerando os achados desta pesquisa, podemos fazer ao menos duas grandes indicações. A primeira delas é o papel da construção de sindicatos orgânicos e em diálogo com essa categoria profissional. O que encontramos é que a maior parte delas se utilizam tanto de formas individuais, majoritariamente, como coletivas, em menor parte, para resolver os conflitos emanados do trabalho. Por sua vez, essa resolução não ocorre pela via da mudança no contexto em si, mas na adaptação delas a esse meio. Nessa direção, parece-nos prudente afirmar que a construção dessa ferramenta histórica de luta da classe trabalhadora se faz mais atual ainda nessa categoria profissional, ainda mais no período

(pós-)pandemia. Uma segunda indicação é quanto à necessidade de maior atuação do Estado na fiscalização das escolas privadas. As vivências narradas nesta pesquisa revelaram contextos de precarização, de supervigilância do trabalho, dentre outros processos que tanto atingem o direito dessas mulheres como trabalhadoras, como da operacionalização da educação como um direito. Aqui são necessários tanto ações de fiscalização como de proposição de leis e regulações que favoreçam uma melhor condição de trabalho a essas trabalhadoras, e que garantam minimamente a sua atuação como educadoras.

Essas breves indicações não esgotam as ações necessárias para contribuir para a superação dos dramas que marcam a vivência das professoras em escolas particulares, mas sinalizam para a urgência de se construir, nessa categoria profissional e na classe trabalhadora em sua totalidade, formas de resistência e superação da tendência de deterioração do trabalho. Se esse era um princípio válido já antes da pandemia, durante esse período, como retratado nesta pesquisa, as forças que empurram para degradação das condições de vida dessa classe se ampliaram. Por fim, cabe indicar que este estudo teve a limitação de ter incorporado poucas professoras autodeclaradas pretas (e indígenas). Inclusive esse aspecto nos chamou atenção, pois houve dificuldade de encontrá-las entre as professoras de escolas privadas. Logo, estudos adicionais para analisar as dinâmicas raciais poderiam contribuir na compreensão das vivências das professoras.

REFERÊNCIAS

- Abonizio, G. (2012). Precarização do trabalho docente: Aparentamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Revista Eletrônica Lenpes-PIBID de Ciências Sociais-Edição*, 1(1), 1–28.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(2), 222–245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Andrioli, A. (2002). As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista espaço acadêmico*, 2(14), 1–7. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53390>
- Akkari, A., & Pompeu da Silva, C. (2009). A educação básica no Brasil: Vozes de professores da rede pública e privada. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 379–392. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i27.3616>
- Bertolin, P. T. M., & Kamada, F. L. (2012). Ausentes ou invisíveis? A participação das mulheres nos sindicatos. *Caderno espaço feminino*, 25(1), 28–52. <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/13656>
- Borges, K. P. (2010). Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. *Revista Inter-Ação*, 35(1), 81–99. <https://doi.org/10.5216/ia.v35i1.11017>
- Censo Escolar (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Cisne, M. (2012). Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social. *Outras Expressões*.
- Cisne, M., & Ferreira, V. (2021). Feminismo e desigualdade: uma análise materialista das relações de opressão-exploração das mulheres. *Argumentum*, 13(3), 7–20. <https://doi.org/10.47456/argumentum.v13i3.37191>
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo.
- Druck, G. (2011). Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. *Caderno Crh*, 24(SPE1), 37–57. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004>
- Frigotto, G. (2006). A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. (8ª Ed.). Cortez.
- Frigotto, G. (2018). *Educação e a crise do capitalismo real*. (6ª Ed.). Cortez.
- Harvey, D. (2011). O enigma do capital: E as crises do capitalismo. (6ª Ed.). Boitempo.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, 37(132), 595–609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Hoffmann, V. E., & Farias, J. S. (2018). Saturação teórica em pesquisas qualitativas: Relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de administração. *Revista de Ciências da Administração*, 20(52), 40–53. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20n52p40>
- Lima, M. O. F. F., Weber, D. K., & Martini, R. M. F. (2009). Trabalho docente: Um trabalho alienado? *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 13(13), 13–31. <https://doi.org/10.9771/2317-1219f.v13i13.3204>
- Louro, G. L. (2002). Mulheres na sala de aula. In: M. D. Priori & C. B. Bassanezi (Eds.), *História das Mulheres no Brasil*, (Vol. 6, pp. 441 – 481). Contexto.
- Marini, R. M. (2017). Dialética da Dependência. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 9(3), 325–356. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.24648>
- Marx, K. (2011). *O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. (R. Enderle, Trad.) Boitempo. (Obra originalmente publicada em 1867)
- Monteiro, S. S. (2020). (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. *Revista Augustus*, 25(51), 237–254. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>
- Moreira, J. G., Oliveira, M. E. N., & Borges, R. M. (2019). Relação público-privada na educação e precarização do trabalho docente no contexto do neoliberalismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11(1), 126–138. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31807>

- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 19(SPE), 14–20. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127–1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, S. M. S., Silva, C. D. M., & Benigno, G. G. F. (2021). Privatizar é preciso: O ataque neoliberal à educação pública brasileira. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1–10. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6662>
- Organização Internacional do Trabalho (2021). Global call to action: For a human-centred recovery from the COVID-19 crisis that is inclusive, sustainable and resilient. OIT. https://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/109/reports/texts-adopted/WCMS_806092/lang-en/index.htm
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: Implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362–371. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Pires, M. F. C., & Reis, J. R. T. (1999). Globalização, neoliberalismo e universidade: Algumas considerações. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 3(4), 29–39. <https://doi.org/10.1590/s1414-32831999000100003>
- Pontes, A. P. F. S. & Firmino, C. A. B. (2011). Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. *Anais do simpósio brasileiro ibero-americano de política e administração da educação* (Vol. 1, pp. 1–13). ANPAE.
- Rubtsova, O. V., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical Psychology. Культурно-Историческая Психология*, 12(3), 189–207. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120310>
- Sampaio, C. M. A., Santos, M. D. S., & Mesquida, P. (2002). Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7), 165–178. <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4921>
- Silva, A. K., Coelho-Lima, F., & Barros, S. C. (2020). The Covid-19 pandemic in the world of work: Psychosocial effects for the working class. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 177–187. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200018>
- Tumolo, P. S., & Fontana, K. B. (2008). Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, 29(102), 159–180. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009>
- Veresov, N. N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, culture, and activity*, 23(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Tomo 4. (L. Kuper Trad.; 1ª ed.)* Visor. (Obra originalmente publicada em 1931)
- Vygotsky, L. S. (1994) The problem of environment. In R. Van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–355). Wiley-Blackwell. (Trabalho original publicado em 1935).

Submissão: 07/07/2022

Primeira decisão editorial: 25/11/2022

Aceite: 02/12/2022