



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO**

**ENTRE REFORMAS, ATAQUES E UMA PANDEMIA: ANÁLISE DO TRABALHO DE  
UM COLETIVO DOCENTE EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

**João Pessoa**

**2024**

**PHILIPPE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO**

**ENTRE REFORMAS, ATAQUES E UMA PANDEMIA: ANÁLISE DO TRABALHO DE  
UM COLETIVO DOCENTE EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal da Paraíba  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann.

**João Pessoa**

**2024**

**Catlogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

A663e Araujo, Philipe Pereira Borba de.

Entre reformas, ataques e uma pandemia : análise do trabalho de um coletivo docente em uma Escola Cidadã Integral à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho / Philipe Pereira Borba de Araujo. - João Pessoa, 2024.

317 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Docência - Representações do coletivo. 2. Coletivo docente. 3. Ensino remoto emergencial. 4. Escola Cidadã Integral. 5. Interacionismo sociodiscursivo. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.011.3-051(043)

PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO

ENTRE REFORMAS, ATAQUES E UMA PANDEMIA: ANÁLISE DO TRABALHO DE UM  
COLETIVO DOCENTE EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística da Universidade Federal da  
Paraíba como requisito parcial para obtenção do título  
de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.  
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:



---

Profª. Dra. Carla Lynn Reichmann (Proling/UEPB)

Documento assinado digitalmente



ADRIANA DA SILVA ARAUJO

Data: 26/06/2024 14:58:54-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profª. Dra. Adriana da Silva Araújo (UECE)

(Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente



LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

Data: 25/06/2024 22:12:42-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profª. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UEPB)

(Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente



ORIANA DE NADAI FULANETI

Data: 26/06/2024 09:18:45-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profª. Dra. Oriana De Nadai Fulaneti (Proling/UEPB)

(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente



FABIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA

Data: 25/06/2024 16:45:08-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Fabio Alexandre Silva Bezerra (Proling/UEPB)

(Examinador Interno)

João Pessoa  
2024

A Filipe, Mainha, Painho e Biel.

## AGRADECIMENTOS

Por muito tempo acreditei que uma tese se fazia só: um pesquisador diante de uma tela em branco. Eu não poderia estar mais longe da verdade; uma tese se faz a muitas mãos e com muitas cabeças pensando junto. São muitas as vozes que ressoam nestas linhas; por isso, agradeço imensamente a cada uma e a cada um que contribuiu com esta pesquisa.

À minha orientadora, Carla Reichmann, por ter acreditado nesta pesquisa desde o início, por tê-la acompanhado a cada passo, pelas inestimáveis contribuições que levaram esta pesquisa a outros patamares, por pensar junto comigo, por estar sempre ali para me apoiar quando precisei e por me inspirar enormemente como profissional e como pessoa. *Dziękuję bardzo!*

Às Professoras e ao Professor membros da banca de qualificação e da banca de defesa, Adriana Araújo, Luana de Farias, Oriana Fulaneti e Fábio Bezerra, por acreditarem no potencial desta pesquisa, pelas tantas sugestões e contribuições fundamentais. Quando esta pesquisa ainda caminhava em passos incertos, a banca de qualificação trouxe uma fagulha de confiança nas potencialidades da tese. As contribuições da banca de defesa foram fundamentais para os ajustes para esta versão final. Agradeço também aos membros suplentes das bancas, prof. Erivaldo e profa. Tatiana, pela disponibilidade e pela atenção.

A Filipe, meu companheiro e meu amor, que me deu a mão em cada momento, que sorriu e chorou junto comigo, que acreditou em mim nos momentos em que eu mesmo não acreditava, que me motivou a escrever quando a preguiça batia de manhã e que me tirou da frente do computador quando eu já tinha trabalhado demais à noite. Obrigado por ser meu primeiro leitor. Obrigado por fazer esses anos de vida juntos valerem a pena.

Aos colaboradores e à colaboradora desta pesquisa, Bruno, Carlos, Diogo e Eva, que mesmo diante das ameaças, dos ataques e das dificuldades de seu contexto de trabalho, toparam trazer suas vozes, fundamentais para este trabalho, e por compartilharem um pouco de si com todos e todas nós. Vocês são inspiração para todos e todas nós profissionais da educação.

Aos colegas do Proling, e aos membros do Gelitinho, especialmente Adriana, Betania, Bruno, Carol, Inaeé, Karyne, Luana e Tatiana, que caminharam ao meu lado nessa jornada, presencialmente ou *online*, dando todo o apoio compartilhando as agruras e as alegrias de fazer pesquisa.

Aos amigos que fiz enquanto servidor do estado da Paraíba, especialmente Ângela, Calabria, Dennis, Leo, Liliane, Luciana, as duas Pollys, Ricardo (*in memoriam*), Rosy e Thiago, que ajudaram a fazer germinar as primeiras sementes desta pesquisa.

A todas e todos os colegas servidoras e servidores do *Campus* III da UFPB, especialmente Alex, Lucas, Maria José e Rostand, que fizeram o possível para ajustar os meus horários de aulas de modo que eu pudesse dar conta da hercúlea tarefa de conciliar trabalho e pesquisa nestes anos.

À secretaria, à coordenação e a todo o pessoal do Proling, especialmente Ronil e o prof. Jan, que sempre apresentaram soluções para quaisquer dificuldades administrativas.

Aos meus professores e professoras, que me inspiraram a seguir nesta profissão, especialmente a Fátima Barros e a Peron Rios, que me motivaram a seguir o caminho das Letras; a Cris Damianovic e a Simone Reis e colegas do Nucli-UFPE, com quem aprendi a dar os primeiros passos como professor de inglês; a Fatiha Parahyba e a Marco Antônio Costa, que me guiaram nas minhas primeiras pesquisas acadêmicas.

Agradeço a todas as minhas alunas e alunos, que me ensinam tanto todos os dias.

Aos meus amigos e amigas, Bruna, Eudes, Fábio, Fabrícia, Gabi, George, Igor e Julia, que tornaram esta caminhada muito mais leve.

A Thayse, que me ajudou a me reencontrar.

À minha família, minha mãe, meu pai, meu irmão, meus tios e tias, primos e primas, que sempre foram e sempre serão minha maior fonte de apoio e acolhimento, que me motiva a caminhar. Lúcio (*in memoriam*), Lúcia, Cleide, Ciane, Aninha, Lucas, Inês, Minininha, Guido, Marcos, Bebeto, Adilson, Lili, Kelly, Júnior, Matheus, Davi, Biel, Quézia, Dani, Vinny, Lícia, esta Tese também é de vocês!

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 1987, p. 18).

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (Freire, 1987, p. 29).

## RESUMO

Desde a década de 1990, sob forte influência de organismos multilaterais em um contexto de abertura de fronteiras e internacionalização dos mercados, a educação tem passado por reformas profundas, não só no Brasil, como também em outros países da América Latina, de forma a se adequar a um movimento global de redução da presença do Estado nas políticas sociais e aumento da participação privada. O quadriênio 2018-2021, período em que geramos os dados desta pesquisa, foi especialmente desafiador para os trabalhadores e as trabalhadoras que atuam no Ensino Médio em nosso país. Às reformas em curso, somam-se ainda diversos outros fatores com profundos impactos nesse contexto de trabalho, dentre os quais destacamos: a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), com adequação à recém-criada BNCC; os ataques do movimento Escola Sem Partido às escolas; e a pandemia de covid-19. No contexto dessas inquietações, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (a) analisar as representações dos docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho; (b) investigar como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes; e (c) compreender de que forma as representações do presencial permanecem ou se modificam no ensino remoto emergencial (ERE). Situamos este estudo no campo da Linguística Aplicada (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006), com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as Ciências do Trabalho (Lousada, 2006; Machado, 2007, 2009) como arcabouço teórico. Assim, nossa pesquisa apoia-se nas discussões das Ciências do Trabalho e nas contribuições de Clot (2001, 2006, 2007, 2017), Amigues (2004) e Bronckart (1999, 2006, 2008, 2012). Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista, que utilizou como instrumentos de geração de dados entrevistas não estruturadas e entrevistas de Instrução ao Sósia com quatro docentes da rede pública estadual, de uma Escola Cidadã Integral da região metropolitana de João Pessoa. A análise dos textos-discursos dos colaboradores, a partir das marcas de pessoa, vozes e modalizações, revelou um coletivo coeso, que, por meio de práticas de linguagem, desenvolve estratégias coletivas para resistir a ameaças, ataques e perseguição institucional, ao mesmo tempo em que renormaliza as prescrições a partir de espaços de formação coletiva que funcionam como instâncias de possível desenvolvimento do poder de agir (*agendi potentia*) (Spinoza, 2009) e de construção de sonhos e valores compartilhados. Os saberes trazidos da formação na universidade e as atividades de formação mútua desenvolvidas na escola emergem como fatores que dão coesão e fortalecem o coletivo, enquanto a Secretaria de Educação e os assessores das Reuniões de Ciclo de Acompanhamento (RCA) são representados como causadores de conflitos e dificuldades. A fragilidade na manutenção dos vínculos de emprego, a dificuldade de acesso às ferramentas digitais, além da vulnerabilidade da saúde mental e física dos profissionais, dos estudantes e de suas famílias apareceram como dificuldades no contexto do ERE. Em suma, a partir dos resultados encontrados, propomos um *continuum* de criticidade para o trabalho dos coletivos de professores. No contexto analisado, muitas vezes os sonhos do coletivo são postos em xeque, mas mesmo diante dos impedimentos e das interdições, o horizonte desse coletivo aponta para uma criticidade elevada, que se aproxima das características que descrevemos para os coletivos revolucionários.

**Palavras-chave:** coletivo docente; ensino remoto emergencial; Escola Cidadã Integral; Clínica da Atividade; Interacionismo Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

Since the 1990s, under the strong influence of multilateral organizations in a context of open borders and internationalization of markets, education has undergone profound reforms, not only in Brazil but also in other countries in Latin America, to adapt to a global movement aimed at reducing the State's presence in social policies and increasing private participation. The four-year period from 2018 to 2021, during which we collected data for this research, posed significant challenges for workers in the high school sector in our country. In addition to ongoing reforms, several other factors have profoundly impacted this work context, including: the implementation of the New Secondary Education (NEM), the adaptation to the recently created BNCC; the attacks by the *Escola Sem Partido* movement on schools; and the covid-19 pandemic. In light of these concerns, this research aims to investigate how work is perceived by a teaching collective at a Full-Time Citizen School in Paraíba. The objective unfolds into the following specific aims: (a) to analyze teachers' perceptions regarding the collective, their peers, and their work; (b) to examine how obstacles affect teachers' agency; and (c) to comprehend how in-person perceptions persist or transform in emergency remote teaching (ERE). This study is within the realm of Applied Linguistics (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006), drawing on Sociodiscursive Interactionism (ISD) and Work Sciences (Lousada, 2006; Machado, 2007, 2009) as its theoretical framework. Thus, our research builds upon discussions in the Activity Clinic and Clot (2001, 2006, 2007, 2017), Amigues (2004), and Bronckart (1999, 2006, 2008, 2012). Methodologically, this is a qualitative-interpretative case study employing unstructured interviews and Instruction to the Double interviews with four teachers from a Full-Time Citizen School in the metropolitan region of João Pessoa as data collection instruments. Analysis of the collaborators' discourse, through person marks, voices, and modalisations, revealed a cohesive collective that, through language practices, devises collective strategies to counter threats, attacks, and institutional persecution, while simultaneously reasserting prescriptions from spaces of collective development that function as instances of power of acting (*agendi potentia*) development (Spinoza, 2009) and the cultivation of shared aspirations and values. The knowledge acquired through university training and mutual training activities at school emerge as factors that foster cohesion and reinforce the collective, while the Department of Education and advisors of the Monitoring Cycle Meetings (RCA) are perceived as sources of conflict and challenges. Fragility in maintaining employment relationships, difficulty accessing digital tools, and the vulnerability of the mental and physical health of professionals, students, and their families emerged as challenges in the context of ERE. In summary, based on the findings, we propose a continuum of criticality for teacher group work. In the analysed context, the collective's aspirations are frequently questioned, yet even in the face of obstacles and prohibitions, the horizon of this collective points toward heightened criticality, akin to the characteristics described for revolutionary collectives.

**Keywords:** teaching work; emergency remote teaching; Integral Citizen School; Activity Clinic; Sociodiscursive Interactionism.

## ABSTRACT

Dagli anni '90, sotto la forte influenza delle organizzazioni multilaterali in un contesto di frontiere aperte e di internazionalizzazione dei mercati, l'istruzione ha subito profonde riforme, non solo in Brasile, ma anche in altri paesi dell'America Latina, per adattarsi ad una situazione globale. movimento per ridurre la presenza dello Stato nelle politiche sociali e aumentare la partecipazione privata. Il quadriennio 2018-2021, periodo in cui abbiamo generato i dati per questa ricerca, è stato particolarmente sfidante per i lavoratori che lavorano nelle scuole superiori del nostro Paese. Oltre alle riforme in corso, ci sono anche diversi altri fattori con profondi impatti su questo contesto lavorativo, tra i quali segnaliamo: l'implementazione della Nuova Istruzione Secondaria (NEM), adattandosi alla BNCC di recente creazione; gli attacchi del movimento Escola Sem Partido alle scuole; e la pandemia di covid-19. Nel contesto di queste preoccupazioni, la presente ricerca ha l'obiettivo generale di indagare come il lavoro è rappresentato da un collettivo di insegnanti in una Scuola di Cittadino Integrato a Paraíba. L'obiettivo generale si articola nei seguenti obiettivi specifici: (a) analizzare le rappresentazioni degli insegnanti riguardo alla collettività, agli altri e al lavoro; (b) indagare in che modo gli impedimenti influiscono sul potere di agire degli insegnanti; e (c) comprendere come le rappresentazioni di persona rimangono o cambiano nell'insegnamento a distanza di emergenza (ERE). Collochiamo questo studio nel campo della Linguistica Applicata (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006), con l'Interazionismo Sociodiscorsivo (ISD) e le Scienze del Lavoro (Lousada, 2006; Machado, 2007, 2009) come quadro teorico. Pertanto, la nostra ricerca si basa sulle discussioni svoltesi presso la Clínica da Atividade e sui contributi di Clot (2001, 2006, 2007, 2017), Amigues (2004) e Bronckart (1999, 2006, 2008, 2012). Metodologicamente, si tratta di un caso di studio di natura qualitativo-interpretativa, che ha utilizzato interviste non strutturate e interviste di istruzione con quattro insegnanti di una scuola di cittadinanza integrale nella regione metropolitana di João Pessoa come strumenti di generazione dei dati. L'analisi dei testi-discorso dei collaboratori, attraverso marche di persona, voci e modalizzazioni, ha rivelato un collettivo coeso che, attraverso pratiche linguistiche, sviluppa strategie collettive per resistere alle minacce, agli attacchi e alle persecuzioni istituzionali, rinormalizzando allo stesso tempo le prescrizioni provenienti da spazi di formazione collettiva che funzionano come istanze di possibili sviluppo del potere di agire (*agendi potentia*) (Spinoza, 2009) e costruzione di sogni e valori condivisi. Le conoscenze portate dalla formazione universitaria e le attività formative reciproche sviluppate a scuola emergono come fattori che danno coesione e rafforzano il collettivo, mentre il Dipartimento dell'Istruzione e i consulenti del Ciclo di Monitoraggio Incontri (RCA) vengono rappresentati come causa di conflitti e difficoltà. La fragilità nel mantenimento dei rapporti di lavoro, la difficoltà nell'accesso agli strumenti digitali, oltre alla vulnerabilità della salute mentale e fisica dei professionisti, degli studenti e delle loro famiglie sono apparse come difficoltà nel contesto dell'ERE. In sintesi, sulla base dei risultati riscontrati, proponiamo un continuum di criticità per il lavoro dei gruppi docenti. Nel contesto analizzato, i sogni del collettivo sono spesso messi in discussione, ma anche di fronte a impedimenti e interdizioni, l'orizzonte di questo collettivo indica una criticità accentuata, che si avvicina alle caratteristiche che descriviamo per i collettivi rivoluzionari.

**Parole chiave:** lavoro didattico; didattica a distanza di emergenza; Scuola del Cittadino Integrato; Clinica delle attività; Interazionismo sociodiscorsivo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fichário com Cadernos de Formação do ICE: o caderno azul.....	23
<b>Figura 2</b> – Rede de influências e fluxos da Política de Educação Integral da Paraíba.....	37
<b>Figura 3</b> – Investidores do Todos Pela Educação.....	38
<b>Figura 4</b> – Investidores do ICE.....	38
<b>Figura 5</b> – Parceiros, recursos e resultados .....	39
<b>Figura 6</b> – Exemplos de itinerários do Novo Ensino Médio .....	42
<b>Figura 7</b> – Mapas temáticos de atuação do ICE em 2019 (à esquerda) e em 2023 (à direita), em diversos níveis educacionais.....	53
<b>Figura 8</b> – Passo-a-passo da parceria entre os governos e o ICE .....	55
<b>Figura 9</b> – Mapa das catorze Gerências Regionais de Ensino da Paraíba .....	56
<b>Figura 10</b> – Elementos constitutivos do trabalho do professor .....	76
<b>Figura 11</b> – Objetos constitutivos da atividade docente .....	78
<b>Figura 12</b> – <i>Continuum</i> de criticidade de coletivos docentes .....	187

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Formações organizadas pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba em 2019 .....	63
<b>Quadro 2</b> – Encontros formativos desenvolvidos pela Escola Freire no primeiro semestre de 2019 .....	66
<b>Quadro 3</b> – Formações desenvolvidas pela SEECT–PB e pela Escola Freire .....	67
<b>Quadro 4</b> – Formação, área de atuação e experiência docente dos colaboradores e colaboradora .....	103
<b>Quadro 5</b> – Entrevistas realizadas na pesquisa.....	106
<b>Quadro 6</b> – Códigos de transcrição utilizados para transcrição das entrevistas.....	107
<b>Quadro 7</b> – Parâmetros do mundo físico e socio subjetivo do contexto de produção das entrevistas e Instruções ao Sósia .....	109
<b>Quadro 8</b> – Temas recorrentes nas entrevistas .....	110
<b>Quadro 9</b> – Categorias temáticas, temas e número de excertos analisados.....	112
<b>Quadro 10</b> –Quadro-resumo das perguntas de pesquisa, objetivos específicos e procedimentos de análise.....	114

## LISTA DE SIGLAS

Abrasco	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
Alab	Associação de Linguística Aplicada no Brasil
Alter	Grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpoll	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Coordenador(a) Administrativo-Financeiro(a)
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a) / Coordenação Pedagógica
E1	Primeira rodada de entrevistas não estruturadas
E2	Segunda rodada de entrevistas não estruturadas
EAD	Educação a Distância
ECI	Escola Cidadã Integral
Ecit	Escola Cidadã Integral Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
ERE	Ensino remoto emergencial
EUA	Estados Unidos da América
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Foncede	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
Gelit	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
Hamk	Universidade de Ciências Aplicadas Häme
IaS	Instrução ao sócia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IFE	Instituição Federal de Ensino
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
ISF	Programa Idiomas sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
Lael	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Mesp	Movimento Escola Sem Partido
MOOC	<i>Massive Online Open Course</i>
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
MPT	Ministério Público do Trabalho
NEM	Novo Ensino Médio
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Piec	Política de Inovação Educação Conectada
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPP	Parceria Público-Privada
Proling-UFPB	Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCA	Reunião de ciclo de acompanhamento
Sintep-PB	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba
SEE-PB	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
SEECT-PB	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
STF	Supremo Tribunal Federal

TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TPS	Sistema de Produção Toyota
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>17</b>
1.1 Situando a pesquisa .....	17
1.2 Uma pulga atrás da orelha.....	20
1.3 Breve panorama sobre a Linguística Aplicada.....	25
1.4 Seções da Tese .....	30
<b>CAPÍTULO 2: O ENSINO MÉDIO SOB CERCO.....</b>	<b>32</b>
2.1 Relações entre o público e o privado na educação.....	32
2.2 O Novo Ensino Médio .....	39
2.3 Necrobiopolítica e pandemia de covid-19: consequências para a educação.....	44
2.4 O Movimento Escola Sem Partido e ataques a docentes.....	49
2.5 Implementação do modelo das Escolas Cidadãs Integrais .....	52
2.6 Formação continuada de professores na Seect-PB e na Escola Freire .....	58
<b>CAPÍTULO 3: CIÊNCIAS DO TRABALHO E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....</b>	<b>68</b>
3.1 Da gênese do trabalho ao trabalho docente contemporâneo .....	68
3.2 Instrução ao sócia como instrumento para análise do trabalho.....	82
3.3 As bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo .....	84
3.4 A arquitetura interna dos textos .....	87
3.5 Pesquisas recentes no âmbito do ISD desenvolvidas no Brasil.....	91
<b>CAPÍTULO 4: PESQUISANDO COM PROFESSORES: NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>95</b>
4.1 Natureza da pesquisa .....	95
4.2 <i>Bem diferente das escolas por onde já passei</i> : a Escola Freire contexto da pesquisa .....	99
4.3 Colaboradores da pesquisa.....	101

4.4 Instrumentos de construção do <i>corpus</i> .....	104
4.5 Plano geral: contexto de produção.....	108
4.6 Procedimentos de análise .....	109
4.7 Fases de análise .....	113
<b>CAPÍTULO 5: UM SONHO COLETIVO SOB ATAQUE: O TRABALHO REAL NA ESCOLA FREIRE .....</b>	<b>115</b>
5.1 Eles contra nós: um coletivo que se constitui na luta .....	115
5.1.1 <i>Eu tenho me sentido muito vigiado: o outro como agente fiscalizador</i> .....	116
5.1.2 <i>Eles não têm densidade teórica para discutir educação com a gente: o outro que se define pelo que lhe falta</i> .....	118
5.1.3 <i>O que a gente tem aqui é um sonho em comum: um coletivo que compartilha o mesmo projeto de sociedade</i> .....	122
5.1.4 <i>O meu mestrado foi um divisor de águas: a voz social da universidade e a formação na constituição da identidade docente</i> .....	124
5.1.5 <i>A gente começa a falar a mesma língua: o coletivo de trabalho como motor para o desenvolvimento profissional</i> .....	127
5.1.6 Primeira síntese .....	133
5.2 Dificuldades, conflitos e dilemas: a escola como um campo de batalha.....	134
5.2.1 <i>Mas também não tem como resistir a tudo: fronteiras turvas diante das prescrições</i> .	134
5.2.2 <i>A gente é refém: impedimentos que geram diminuição do poder de agir</i> .....	137
5.2.3 <i>Aqui eu sinto que tem passo pra frente: impedimentos que geram desenvolvimento</i> ..	143
5.2.4 <i>Tente defender seus colegas: o poder de agir nas Reuniões de Ciclo</i> .....	146
5.2.5 Segunda síntese .....	149
5.3 Sobrevivendo ao fim do mundo: os desafios no ensino remoto emergencial .....	151
5.3.1 <i>Todo mundo trabalha, menos o professor: representações do ERE como não trabalho</i> .....	151

<i>5.3.2 Os não letrados estão ficando doidos: letramento digital como determinante para o trabalho bem feito</i> .....	153
<i>5.3.3 Nenhum aluno leu: instrumentos esvaziados de sentido</i> .....	155
<i>5.3.4 Me sinto falando com uma parede: a atuação da SEECT na pandemia</i> .....	160
<i>5.3.5 Parece mais a Santa Inquisição: as Reuniões de Ciclo no ERE</i> .....	164
<i>5.3.6 Morre gente todo dia: fatores sociais no ERE</i> .....	170
<i>5.3.7 Terceira síntese</i> .....	177
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	179
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	192
<b>APÊNDICE A – Primeira rodada de entrevistas (out. 2019)</b> .....	207
<b>APÊNDICE B – Instruções ao Sósia (out. 2019)</b> .....	257
<b>APÊNDICE C – Segunda rodada de entrevistas (abr. 2021)</b> .....	269
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	300
<b>ANEXO A – Parecer do CEP/UFPB</b> .....	303
<b>ANEXO B – Tabela de áreas do conhecimento do CNPq</b> .....	305
<b>ANEXO C – Pauta do planejamento do 2º semestre letivo das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba</b> .....	312

## CAPÍTULO 1

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

São as perguntas que não conseguimos responder que mais nos ensinam. Elas nos ensinam a pensar. Se você der uma resposta a um homem, tudo o que ele ganha é um fato qualquer. Mas se você lhe der uma pergunta, ele procurará as suas próprias respostas. Assim, quando ele encontrar as respostas, elas lhe serão preciosas. Quanto mais difícil a pergunta, com mais empenho procuramos a resposta. Quanto mais a procuramos, mais aprendemos<sup>1</sup> (Rothfuss, 2013, p. 545).

#### 1.1 Situando a pesquisa

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro é cenário de disputas. Ao longo de toda a trajetória do país, esse nível de ensino tem sido marcado por uma dualidade, que criou um abismo que separa o ensino oferecido às elites daquele destinado às parcelas mais pobres, desprovidas de direitos. É indispensável um olhar à luz da História para entender as disputas que conformam o Ensino Médio de hoje.

Em uma nação forjada em quatro séculos de escravidão, qualquer tipo de trabalho manual foi marcado por uma valoração social negativa, por ser atribuído às pessoas escravizadas. A educação, no período colonial, destinava-se, portanto, apenas às elites, com a finalidade de formar aqueles destinados a ditar os rumos do país. Esse cenário só veio a se transformar, lentamente, a partir do final do século XIX, com as mudanças socioeconômicas posteriores à abolição da escravidão, em especial com a incipiente industrialização do país<sup>2</sup>.

A educação das massas nunca interessou à velha elite agrária brasileira, que vivia e vive até hoje da exportação de *commodities*, como açúcar, café, soja e carne. Para essas elites, por séculos, a educação serviu como um instrumento de manutenção da hegemonia política da família e “um elemento de distinção e de dominação de uma pequena classe sobre a grande

---

<sup>1</sup> No original: “*It's the questions we can't answer that teach us the most. They teach us how to think. If you give a man an answer, all he gains is a little fact. But give him a question and he'll look for his own answers. That way, when he finds the answers, they'll be precious to him. The harder the question, the harder we hunt. The harder we hunt, the more we learn*”.

<sup>2</sup> É importante pontuar que essas mudanças, mesmo que lentas, não alcançaram os povos indígenas e negros da mesma forma. A população negra, por exemplo, após o fim formal da escravidão, ficou à própria sorte, sem qualquer política pública que desse o mínimo de dignidade para essas pessoas, sem oportunidade de emprego, de acesso a moradia, a saúde ou a educação.

massa de ignorantes” (Souza, 2018, p. 18). Como resultado de uma política educacional excludente e elitista, ao fim do período imperial mais de 80% da população brasileira era analfabeta (Bráulio, 2021).

Com a gradual urbanização e a consolidação de elites industriais no país, o grau de sofisticação requerido pelo maquinário fabril ampliou a necessidade de uma classe proletária letrada o suficiente para entender e operar as máquinas. A industrialização impôs a necessidade de uma classe alfabetizada. Ainda assim, o país chegou à década de 1960 com índices de analfabetismo de 40% (Haddad, 1995). O acesso à escola cresceu gradativamente durante as décadas seguintes, mas em um contexto de forte precarização das escolas durante o período do regime militar, de modo que “a educação na ditadura militar intensificou ainda mais o binômio elitismo e exclusão na educação brasileira” (Souza, 2018, p. 28).

A política educacional nos governos autoritários caracterizou-se por uma visão utilitarista de educação, subordinando a aprendizagem à produção. As reformas educacionais nos governos militares enfatizavam o ensino profissionalizante, ao mesmo tempo em que buscavam diminuir a pressão por vagas no ensino superior (Nascimento, 2007).

Na década de 1990, sob forte influência do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais, em um contexto de abertura de fronteiras e internacionalização dos mercados, a educação passou por reformas profundas. Isso se deu não só no Brasil, como também em outros países da América Latina, de forma a fazer com que se adequassem a um movimento global de redução da presença do Estado nas políticas sociais e de aumento da participação privada. Como explica Nascimento (2007), as diretrizes do Banco Mundial levaram a uma redução do papel do Estado no investimento, com diversas formas de privatização. Esse processo de reformas e adequação dos sistemas educacionais ao contexto de globalização ainda está em curso e a pleno vapor, como veremos neste capítulo.

Em meio a tudo isso, o quadriênio 2018-2021, período em que geramos o projeto e os dados desta pesquisa, foi especialmente desafiador para os trabalhadores e as trabalhadoras da Educação de forma geral, mas especialmente para aqueles/as que atuam no Ensino Médio público em nosso país. Às mudanças em curso, somam-se ainda diversos outros fatores com profundos impactos nesse contexto de trabalho, dentre os quais destacamos: a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), com adequação à recém-criada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018); os ataques do movimento Escola Sem Partido às escolas; e a pandemia de covid-19. Nesta pesquisa, veremos como todos esses fatores se entrelaçam, constituindo o trabalho real.

Considerando esse contexto desafiador, nossa pergunta de pesquisa é: **Como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba?** De lá desdobra-se o seguinte objetivo geral: Investigar como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba. A partir da pergunta de pesquisa, elencamos as seguintes questões:

- a) De que maneira se desvelam nos textos-discursos as representações docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho?
- b) Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes?
- c) De que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ensino remoto emergencial (ERE)?

As questões acima conduziram a três objetivos específicos:

- a) Analisar as representações dos docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho.
- b) Investigar como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes.
- c) Desvelar de que forma as representações do presencial permanecem ou se modificam no ERE.

Justificamos a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa por acreditarmos que, nesse cenário de profundas transformações por que a Educação Básica tem passado, incluindo a presença de entidades privadas como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), as reformas educacionais e as profundas consequências devastadoras da pandemia de covid-19, tudo isso pode ter transformado a forma como os professores da Educação Básica no Brasil olham para si mesmos e para seu papel como educadores. Nessa conjuntura complexa, os discursos produzidos por professores podem iluminar possíveis caminhos para reformulações e reenquadramentos das políticas públicas no âmbito da Educação Básica. Além disso, nesta pesquisa buscamos refletir sobre a linguagem como prática social para a reflexão, através da qual o trabalho e os sentidos atribuídos ao trabalho podem ser ressignificados.

Concordamos com Reichmann (2014, p. 35), quando afirma ser “de especial interesse o que se revela acerca de textos produzidos no e sobre o trabalho docente, por meio da investigação linguístico-enunciativa voltando-se, por exemplo, para a constituição do professor e seu agir profissional”. Acreditamos que a análise do trabalho do professor a partir das reflexões dos próprios professores pode ser valiosa para uma compreensão mais rica do seu agir profissional como coletivo.

Isso posto, é evidente que toda pesquisa carrega dentro de si muito do pesquisador. Esta é uma pesquisa sobre professores, sobre linguagem e sobre educação, porque esses temas fazem parte da minha trajetória, que compartilho nas próximas linhas.

## **1.2 Uma pulga atrás da orelha**

Lembro que desde muito pequeno eu já sabia que queria ser professor. Sempre achei fascinante descobrir sobre o funcionamento do mundo e do universo, e foi na escola onde eu finalmente encontrei respostas para pelo menos alguns dos meus infinitos porquês. Por sorte, a vontade de compartilhar esse encanto pelo conhecimento tinha um jeito de ser satisfeita: ouvi dizer que professor não para de estudar. Pois estava decidido: virando professor, daria tudo certo!

As línguas e culturas de outros povos, contudo, pareciam-me envoltas em uma névoa mais misteriosa e insondável que tudo mais. Esse interesse pela alteridade foi, talvez, um primeiro convite que me levou depois a seguir estudando línguas. Depois de alguns anos aprendendo inglês na escola pública, percebi como fui adquirindo essa capacidade de entender algo que tinha sido dito por alguém em um idioma tão diferente como uma coisa quase mágica. Daí não parei mais e continuo estudando outros idiomas. Acho que meu encantamento por aprender e ensinar línguas não tem mais fim.

Decidi cursar a Licenciatura em Letras-Inglês quando, no Ensino Médio, me dei conta de que nessa disciplina havia um espaço quase infinito para a inovação: jogos de tabuleiro e brincadeiras, desafios e gincanas, cartazes e *quizzes*, havia espaço para tudo, desde que em inglês, é claro. Então eu nem sabia, mas aos olhos de hoje vejo esses indícios de um interesse pelas metodologias de ensino.

Na graduação em Letras-Inglês, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuei como bolsista da Capes na implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) na UFPE em 2013, experiência que contribuiu para que eu me encantasse ainda mais pela área da educação, especificamente pela área de formação docente. Foi no ISF-UFPE, à época coordenado pela profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, que tive meu primeiro contato com a Linguística Aplicada.

Ainda na graduação, participei do programa Líderes Emergentes nas Américas (*Emerging Leaders in the Americas*), tendo sido contemplado em 2015 com uma bolsa de estudos de um semestre na cidade de Calgary, no Canadá. Esse intercâmbio foi fundamental

para ampliar meus horizontes, principalmente pelo contato com pessoas das mais diversas culturas.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação na UFPE, sob a orientação da Profa. Simone Reis, no campo da Linguística Aplicada e à luz da Teoria da Atividade, propus o diálogo crítico-colaborativo como uma ferramenta para a formação crítica de educadores (Araújo, 2015). Continuei estudando a formação inicial de professores sob uma perspectiva crítica no Mestrado em Linguagem e Ensino, que cursei na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação do Prof. Marco Antônio Margarido Costa, dessa vez propondo a graduandos de Letras a criação de materiais didáticos à luz da Teoria dos Multiletramentos (Araújo, 2018). A partir dessas investigações, passei a valorizar os contextos de formação docente inicial e continuada como espaços preciosos para a reflexão coletiva sobre nossa prática docente, visando aperfeiçoar nossa atuação profissional a partir do entrelaçamento dos conhecimentos teóricos com nossas experiências e nosso conhecimento de mundo.

Após o Mestrado, de 2018 a 2020, atuei como professor de inglês na rede estadual de educação da Paraíba, em duas Escolas Cidadãs Integrais. Essas foram minhas primeiras experiências como docente da Educação Básica. Além disso, tive a chance de participar do Programa de Intercâmbio Gira Mundo Professores (Finlândia), criado pelo governo do estado da Paraíba, no qual desenvolvi, juntamente a outros quatro colegas da rede estadual, um projeto de formação continuada mútua, crítica e permanente de educadores a partir das necessidades encontradas no chão de cada escola.

A presente pesquisa de doutorado começou como uma pulga atrás da orelha justamente no contexto da minha atuação como docente na rede estadual. Em fevereiro de 2018, ao tomar posse como professor da Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), deparei-me com duas opções: trabalhar em uma escola regular no município de Riachão do Poço, ou em uma escola integral em João Pessoa. Mesmo sem conhecer as especificidades do modelo de educação integral adotado no estado, escolhi imediatamente a segunda opção, principalmente pelo fato de já morar na capital.

No mesmo dia em que tomei posse, fui convocado a participar de um curso de formação continuada, com duração de 40 horas, oferecido pela SEE-PB em parceria com o ICE, com o

objetivo de apresentar o Modelo da Escola da Escolha<sup>3</sup> aos professores ingressantes nas escolas integrais de todo o estado.

O curso de uma semana tinha carga-horária integral, com a qual se esperava que nos habituássemos, uma vez que era a mesma carga-horária prevista para as Escolas Cidadãs: atividades das 7h30 às 17h todos os dias. Lá encontrei professores e professoras recém-empossados como eu, iniciando a primeira semana como servidores públicos no estado, mas não só. Também participavam professores com décadas de experiência na rede. O que tínhamos em comum era não termos ainda atuado no novo modelo de escola que estava em processo de implementação na Paraíba, as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs).

Mas a pulga só veio se alojar atrás da minha orelha quando percebi, ainda no primeiro dia, que a natureza desse curso de formação era bastante diferente de todos os outros de que eu já participara, seja como ouvinte, seja como organizador ou ministrante, na UFPE e na UFCG, onde cursei, respectivamente, graduação e mestrado.

Se na universidade eu me habituara a compartilhar momentos de reflexão crítica sobre linguagem, ensino e aprendizagem, naquele curso eu me deparei com um tipo de pergunta que, embora faça parte de nosso contexto de trabalho, eu não esperava encontrar com tamanha predominância nesses espaços: perguntas de natureza deôntica. Em resumo, os ministrantes e os ouvintes dialogavam pela maior parte do tempo sobre o que deveria ou não ser feito no modelo: Pode haver aula vaga? Os professores devem almoçar junto com os estudantes? O professor deve cumprir a carga-horária de planejamento na escola?

Para quase tudo que se discutia, uma resposta podia ser encontrada em guias e mais guias com as diretrizes do modelo, projetados no quadro, que logo receberíamos em versão impressa: o *caderno azul* (Fig. 1, a seguir).

Não ficou evidente naquele momento se as orientações repassadas naquela formação eram em caráter de sugestão ou se as escolas eram obrigadas a cumpri-las. Lendo nas entrelinhas, fiquei mais inclinado a acreditar nessa segunda hipótese. Também não entendi naquele momento de onde vinham aqueles guias, nem seu alinhamento teórico. Eram algo de que eu não ouvira falar antes na universidade, e as poucas referências apresentadas nos guias tinham pouca ou nenhuma relação com as teorias da educação.

---

<sup>3</sup> De acordo com a página do ICE, “A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [...]” (ICE, c2021). Trataremos especificamente sobre o Modelo da Escola da Escolha no Capítulo 2.

**Figura 1** – Fichário com Cadernos de Formação do ICE: o caderno azul



Fonte: <https://www.behance.net/gallery/27767663/ICE-Cadernos-de-Formacao>. Acesso em: 11 mar. 2023.

Essas inquietações permaneceram comigo por alguns meses, enquanto aos poucos eu passava a entender melhor a rotina de uma ECI na prática. Além das aulas de inglês, eu precisava acompanhar os alunos no desenvolvimento de atividades em uma plataforma *on-line* chamada *English Discoveries*, ministrar uma disciplina chamada Estudo Orientado com o material disponibilizado pelo ICE, aplicar avaliações semanais no horário previsto no modelo (sempre às terças-feiras, no segundo horário da manhã), realizar atividades de Acolhimento uma vez por semana às 7h da manhã, acompanhar o progresso dos alunos em seções de Tutoria, participar de Reuniões de Área semanais e de Reuniões de Ciclo de Acompanhamento (RCA) bimestrais, dentre outras atribuições.

Foi na minha primeira RCA que passei a entender a importância atribuída aos cadernos de formação (ICE, 2016) e ao léxico ali repassado à exaustão. As RCA ocorriam em todas as escolas integrais uma vez por bimestre, em datas definidas pela SEECT-PB, com a presença de dois avaliadores designados pela SEECT-PB, o corpo gestor da escola e docentes. O objetivo declarado dessas reuniões seria fornecer um acompanhamento e uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, mas o que se sentia na prática era um tom de cobrança, de fiscalização, porque esses avaliadores buscavam verificar se as metas estabelecidas pela SEECT-PB estavam sendo atingidas. As cobranças por vezes pareciam disfarçadas, mas se concretizavam muito fortemente quando se chamava à participação os estudantes, dos quais se esperavam respostas adequadas a perguntas elaboradas pelos avaliadores para verificar se o modelo estava, de fato, sendo aplicado conforme o esperado na escola. Os estudantes precisavam responder se participavam de Clubes, se tinham provas nos

horários designados, se tinham as aulas conforme o calendário da disciplina de Projeto de Vida, se participavam do Acolhimento diariamente, dentre outras tantas perguntas. Nesses momentos, a desconfiança da SEECT-PB em relação ao que os docentes tinham a dizer sobre o próprio trabalho era explícita. Diante da possibilidade de vermos nosso trabalho confrontado, o guia se materializava no dia a dia da escola como algo que ia muito além de uma recomendação. Ali estavam contidas as diretrizes responsáveis por parte considerável da pressão realizada pelos órgãos de controle (SEECT-PB e ICE) sobre o trabalho docente.

Vale ressaltar que os avaliadores não conheciam previamente a realidade da escola, não eram membros da comunidade escolar e nem sempre eram professores de carreira vinculados à rede estadual. Com isso, pode-se perceber que as contribuições pedagógicas que essas pessoas poderiam fornecer eram bastante limitadas naquele contexto, restando-lhes uma postura objetiva de garantir a realização das métricas estabelecidas pelo ICE e endossadas pela SEECT-PB. Dado o fato de que os cargos da gestão escolar na Paraíba são comissionados, sob indicação direta do governo<sup>4</sup>, o prognóstico para as escolas que não obtivessem uma avaliação positiva nessas RCA poderia ser bastante sombrio, com a possibilidade de exoneração do trio gestor ou remoção de docentes para outras escolas.

É difícil afirmar se, em algum momento, eu viria a me adequar ou não a esse *métier*, a deixar de encará-lo com tanto estranhamento. Ocorre que, nesse mesmo ano de 2018, participei do já mencionado Programa Gira Mundo Professores, desenvolvido pelo governo do estado na forma de curso com duração de dois meses em parceria com a universidade Hamk, na Finlândia. Nesse programa, desenvolvido na cidade de Hämeenlinna, tive a oportunidade de conhecer e conversar com professores de todo o estado da Paraíba, de diversas áreas, de escolas regulares e de escolas integrais, e, por meio deles, pude não apenas entender um pouco de como o modelo de escola integral era visto sob os mais diversos ângulos por esses profissionais de cada canto da Paraíba, como também passei a entender que esse modelo estava se espalhando também em outros estados do país, entrelaçado com forças de ordem internacional. Desse modo, curiosamente, foi na Finlândia que algumas peças do quebra-cabeça começaram a se encaixar.

---

<sup>4</sup> As formas de acesso aos cargos de gestão escolar variam amplamente nas redes estaduais e municipais. Eleições diretas são adotadas por 56% dos estados e 62% dos municípios (Simielli *et al.*, 2023). Na Paraíba, as eleições diretas para a direção escolar foram extintas em 2017. Desde então, “[...] as escolas da Paraíba voltaram a ser loteadas entre políticos e cabos eleitorais de plantão, que indicam os gestores e gestoras” (Lima, 2022).

Assim, ainda na Finlândia, elaborei o projeto de Doutorado que deu origem a esta pesquisa, buscando dar continuidade às minhas investigações na área de formação docente (Araújo, 2015, 2018), mas desta vez buscando trabalhar com docentes em exercício, meus/minhas colegas das escolas integrais.

É evidente que, da etapa de projeto à versão final, com o amadurecimento que se espera de uma pesquisa acadêmica, as pesquisas podem passar por profundas modificações. Contudo, quando elaborei o projeto, não esperava que tantos ataques incidissem sobre o trabalho dos/as docentes da Educação Básica no estado e no país. Em um período de apenas quatro anos, que coincidem com a realização desta pesquisa, somaram-se, como já dito, em rápida sucessão: a implementação do Novo Ensino Médio e do modelo de escola integral, o movimento escola sem partido e a pandemia de covid-19, com o conseqüente fechamento das escolas e adoção do ensino remoto emergencial (ERE). Todos esses em conjunto trouxeram severas conseqüências ao contexto de trabalho dos educadores que acompanhamos, resultando, conseqüentemente, em alterações no enfoque desta pesquisa. Na fase de projeto, propunha-se uma ênfase maior na relação dos professores com as prescrições do modelo de escola integral, mas seria impossível antecipar a necessidade de incluir, por exemplo, as conseqüências do movimento Escola sem Partido ou o ERE.

Em suma, assim como as pesquisas sobre formação docente que desenvolvi na graduação e no Mestrado, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA). Na próxima seção, traçaremos um breve panorama da LA.

### **1.3 Breve panorama sobre a Linguística Aplicada**

A LA é um campo de pesquisas relativamente recente. O lançamento da revista *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*, nos Estados Unidos em 1948, é apontado como marco fundador da LA, embora a Linguística Aplicada já figurasse no elenco de disciplinas da Universidade de Michigan em 1946 (Celani, 1992). Nessa época, as pesquisas em LA tinham enfoque em utilizar conhecimentos da Linguística para aplicação na área do ensino de línguas. Essa ênfase propiciou uma profusão de metodologias de ensino, sob influência das teorias linguísticas vigentes à época (Sousa; Andrade, 2016). Em 1964, foi fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), em um colóquio internacional na cidade de Nancy, na França (Tilio, 2020).

No Brasil, a influência e o pioneirismo de Celani (PUC-SP), Kleiman (Unicamp) e Moita Lopes (UFRJ) foram decisivos para os rumos da LA. O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (Lael), criado em 1970 na PUC-SP, sob iniciativa da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, foi pioneiro nas pesquisas da área (Bezerra, 2023; Celani, 1992; Reichmann, 2012). Pouco depois, em 1974, foi fundado o Centro de Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas, sob a coordenação de Angela Kleiman. Já em meados da década de 1980, foi criado o primeiro GT de LA da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). A Associação de Linguística Aplicada no Brasil (Alab) veio em seguida, com fundação em 1990.

Outro marco histórico é o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, que teve sua primeira edição em 1986. Nas primeiras edições, a maior parte dos trabalhos voltavam-se ao ensino-aprendizagem de língua materna e de línguas estrangeiras, tradução e bilinguismo. Na década de 1990, desenvolvem-se estudos na área de letramento, produção escrita e formação de professores (Sousa; Andrade, 2016) e passam a se fortalecer os discursos críticos às perspectivas que situavam a LA como mera aplicação da Linguística, ou seja, que subordinavam os estudos da LA aos estudos da Linguística. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (Kleiman, 1995) foi uma obra influente, que abriu caminhos para estudos nessa direção. Em um livro lançado em 2016, Kleiman e Assis revisitam a história da área e atestam que as primeiras sementes dos estudos sobre letramentos foram plantadas no então recém-criado grupo de pesquisa *Letramento do Professor*, em 1991.

Em 1992, Celani atestava que “a própria aceitação da linguística aplicada como área de conhecimento de foro próprio não tem sido tarefa simples” (Celani, 1992, p. 15). No mesmo texto, ela explica como a LA foi por muito tempo entendida tanto como sinônimo de estudo científico do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quanto como uma área de mediação entre a teoria e a prática, uma aplicação da teoria linguística. Ali, contudo, Celani (1992) já apontava para uma LA entendida como área autônoma, independente da Linguística, multidisciplinar, que intersecciona os estudos da linguagem com saberes de outras disciplinas, dentre as quais a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia.

Em 1996, Moita Lopes lançou *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*, que foi fundamental para definir as agendas epistemológicas do campo. Contudo, foi nos anos 2000, com o livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) que se fortaleceu ainda mais o debate. Na obra, Moita Lopes traz ao centro do palco mais uma vez e de forma contundente a discussão

sobre a (in)disciplinaridade do campo, isto é, como a LA se constitui na transgressão e nos desafios aos limites que encapsulam os saberes em disciplinas. A partir daí, a LA já está bastante estabelecida como linha de pesquisa em diversos programas de Pós-Graduação pelo país.

Sob essas novas perspectivas, a LA passa a se delinear cada vez mais como um campo de natureza aplicada em diálogo com as Ciências Sociais, que tem como foco práticas sociais em que a linguagem desempenha papel central, que recusa os limites entre os campos do saber, e que envolve não só aplicação de modelos preexistentes, mas também a formulação de seus próprios modelos teóricos.

Na mesma época, na PUC-SP, iniciavam-se projetos pioneiros de ensino de inglês instrumental no Brasil e de formação continuada de professores de inglês da rede pública de ensino. Projetos de teor semelhante também surgiram em diversas outras IFES: UEL, UEM, UNESP, UFMG, UFSC, UFV e UFPB. Tudo isso foi consolidando um subGT da ANPOLL, voltado à formação de professores, que se formalizou em 2000 e posteriormente foi alçado a GT em 2012, passando a ser intitulado Formação de educadores na LA. Hoje, o campo da LA conta com três GTs na Anpoll: ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada; formação de educadores na Linguística Aplicada e práticas identitárias na Linguística Aplicada.

Atualmente, o campo da LA busca trazer ao centro da atenção das investigações “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (Moita Lopes, 2006, p. 25). No nosso caso, trazemos à luz os discursos de docentes de uma escola da rede estadual da Paraíba, situada na periferia do sul global.

Trazer essas vozes periféricas envolve promover as *epistemologias do sul* (Sousa Santos, 2007, Sousa Santos; Meneses, 2010)<sup>5</sup>, no sentido de visibilizar e trazer ao debate científico os saberes que foram colocados à margem, questionando discursos, epistemes e relações de poder dominantes que buscam silenciar as vozes divergentes (Bezerra, 2023). Sousa Santos (2007, p. 28) desmascara esses silenciamentos e apagamentos como algo construído culturalmente: “muito do que não existe em nossa sociedade é produzido ativamente como não existente”. Em oposição ao que denomina de *razão metonímica*, uma racionalidade que toma a parte pelo todo,

---

<sup>5</sup> As epistemologias do sul propostas pelos autores citados fazem referência à diversidade epistemológica do mundo, concebendo o Sul metafóricamente. Esse Sul metafórico sobrepõe-se em parte ao Sul geográfico, mas com especial ênfase nos saberes trazidos pelos países que sofreram e sofrem as chagas do colonialismo.

que contrai, diminui e subtrai, e em oposição às monoculturas do saber, do tempo linear, da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, do produtivismo capitalista, Sousa Santos (2007) propõe cinco ecologias: as ecologias dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e das produtividades. Essas ecologias postulam o diálogo do saber científico com o saber popular, a superação das hierarquias, a valorização e articulação de projetos e sistemas alternativos que estão longe dos grandes centros.

Dialogando com essas provocações, o pensamento descolonial tem influenciado bastante a LA contemporânea. Alia-se a uma tentativa de verdadeira virada epistemológica em curso nas ciências humanas e sociais nos últimos tempos. De forma geral, trata-se de uma abordagem que tem por intuito desconstruir e desfazer as estruturas de poder e dominação vinculadas ao colonialismo, numa crítica à unicidade do pensamento eurocêntrico na academia e sua tendência impositiva e autorreferente quanto a aspectos culturais e de produção do conhecimento, baseados numa cosmovisão oriunda do norte global.

Assim, pesquisas na perspectiva descolonial pretendem ressignificar as hierarquias provenientes do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado, que estabeleceram critérios de classificação da experiência humana baseados, por exemplo, em raça, gênero, orientação sexual e na dicotomia entre o civilizado e não civilizado (Lugones, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003; Quijano, 2005). Dessa forma, defende a transformação social por meio da valorização do conhecimento local capaz de abarcar saberes indígenas, quilombolas e não ocidentais, além de estudos feministas e *queer* (Bezerra, 2024; Menezes de Souza; Hashiguti, 2023). A LA, como explica Pennycook (2001), envolve uma posição crítica mesmo em relação a seus próprios pressupostos, que até hoje impactam o fazer científico. Isso significa dizer que a LA contemporânea vai desafiar os pressupostos do positivismo e do estruturalismo, que busco descrever sucintamente nos próximos parágrafos.

Uma das doutrinas filosóficas que mais teve impacto no fazer científico foi o positivismo. Influenciado pelo Iluminismo europeu, o positivismo foi uma corrente filosófica fundada por Auguste Comte, que se caracterizava pela ênfase no empirismo, na objetividade e na experimentação como meios para acesso à realidade. Essa doutrina filosófica teve grande influência no desenvolvimento da ciência, tendo sido determinante para a compreensão bastante difundida de que métodos quantitativos e estatísticos, com ênfase na experimentação empírica, seriam o único modo de fazer ciência. Ao focar na racionalidade e na objetividade como determinantes para o método científico, a ciência positivista deixa de fora das pesquisas as subjetividades, as emoções e os sentimentos, tão fundamentais para pesquisas do nosso campo.

Além disso, o positivismo parte de pressupostos de que a ciência seria transcultural, impessoal e cumulativa, algo que tem sido questionado em pesquisas recentes.

Outra corrente de pensamento que muitas pesquisas em LA vão problematizar é o estruturalismo, que tem Ferdinand de Saussure como fundador. O estruturalismo foi extensamente utilizado no século XX em diversos campos da ciência. Tem como principal característica o olhar para os objetos de estudo como sistemas de estruturas, em que as partes poderiam ser entendidas nas relações com o sistema maior. Em nosso âmbito, o estruturalismo é criticado nos estudos contemporâneos da LA principalmente por desconsiderar os fatores históricos e sociais que permeiam as questões de língua e sociedade.

Moita Lopes (2006) caracteriza a LA como um campo indisciplinar, fronteiro, mestiço: pois as contribuições dos estudos da linguagem não são suficientes para responder às questões de política, poder, desigualdade e identidade que permeiam os estudos da LA. No mesmo sentido, Kleiman e Vianna (2019, p. 716) afirmam que uma das características marcantes das pesquisas em LA “é sua relação com outras disciplinas do saber, sua intersecção com outras áreas, isto é, a busca, em diferentes disciplinas, incluindo a Linguística, por possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo”. Assim, saberes de diversos campos do conhecimento precisam ser mobilizados para a realização de pesquisas na perspectiva da LA, de modo que a própria noção de fronteiras entre os campos do saber passa a ser problematizada. Esta é a abordagem desta pesquisa, uma vez que trazemos contribuições não só da LA, como também de outras ciências humanas e sociais, notadamente o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as Ciências do Trabalho.

É importante pontuar que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (Gelit), grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Proling-UFPB). O Gelit dedicou-se à investigação de textos *sobre* e *no* trabalho docente à luz do ISD. Liderados por Betânia Passos Medrado, Carla Lynn Reichmann e Regina Celi Mendes Pereira, professoras pesquisadoras da UFPB, os pesquisadores e pesquisadoras do Gelit desenvolveram, desde 2008, pesquisas sobre o trabalho docente em diversos contextos, desde a formação inicial nas licenciaturas (Araújo, 2021; Costa, 2023; Farias, 2017; Pereira, 2023; Silveira, 2020), à Educação Básica (Ribeiro, 2021), EJA (Bezerra, 2020), cursos de extensão e institutos de idiomas (Leitão, 2015) e educação profissional tecnológica (Velloso-Leitão, 2019), dentre outros.

Conforme Pereira (2021), o principal instrumento de geração de dados utilizado nas teses e dissertações do Gelit é a entrevista, utilizada em aproximadamente 41% das investigações realizadas entre 2009 e 2020, seguida pela autoconfrontação, utilizada em um quarto das pesquisas nesse mesmo período. Esses instrumentos às vezes são utilizados conjuntamente com outros gêneros orais e escritos, como diários, relatórios e relatos, como caminhos possíveis para a compreensão do trabalho do/a professor/a nos diversos contextos estudados.

Ressaltamos que esta pesquisa busca trazer contribuições em aspectos que descrevo a seguir. Em primeiro lugar, grande parte das pesquisas do Grupo abordam o agir de docentes em contexto de formação inicial (por exemplo: estágio supervisionado, Pibid, residência pedagógica). Nesta pesquisa, trazemos ao centro da nossa discussão docentes que já concluíram a graduação e o mestrado e que, na escola em que trabalham, propõem formações continuadas em um formato inovador. Em segundo lugar, nesta Tese trazemos o coletivo de trabalho para a centralidade da análise, de uma forma que não encontramos em pesquisas anteriores. Em terceiro lugar, esperamos contribuir também com as discussões mais recentes sobre Educação Básica e reformas educacionais, ensino integral e a influência do ERE no trabalho docente.

#### **1.4 Seções da Tese**

Esta Tese está dividida em cinco capítulos. Após a presente após estas Considerações Iniciais, no Capítulo 2, discutimos o contexto da educação pública contemporânea e os principais desafios que se impõem ao coletivo de trabalho sobre o qual nos debruçamos: as reformas educacionais sob forte influência neoliberal, que, no Brasil, culminam na BNCC e na reforma do Novo Ensino Médio (NEM); a pandemia de covid-19 e seus impactos nas escolas; o Movimento Escola Sem Partido (Mesp) e os ataques aos/às docentes; o modelo da Escola da Escolha implementado na Paraíba; e as ações de formação continuada desenvolvidas pela SEECT-PB e pelo coletivo que acompanhamos.

No Capítulo 3, abordamos os principais construtos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, com as contribuições provindas das Ciências do Trabalho e do ISD. Nesse capítulo, discutimos a noção de ensino como trabalho, os elementos constitutivos do trabalho, as bases epistemológicas do ISD, enfocando as contribuições de Vygotsky para as pesquisas desse âmbito, e apresentamos os principais conceitos referentes à arquitetura interna dos textos que serão mobilizados na análise dos dados.

No Capítulo 4, abordamos as questões de ordem metodológica, apresentando a natureza e o contexto da pesquisa, caracterizando os nossos colaboradores e colaboradora, e descrevendo nossos procedimentos de construção do *corpus* e procedimentos de análise.

No Capítulo 5, efetuamos a análise dos dados, buscando responder às nossas perguntas de pesquisa. Por fim, seguimos às Considerações Finais, em que retomamos os objetivos geral e específicos, relacionando-os com uma síntese da análise.

## CAPÍTULO 2

### O ENSINO MÉDIO SOB CERCO

A “modernização” dos sistemas educacionais, na era do neoliberalismo, é uma farsa. [...] Dizer não, essa é a posição ética clara que professores e alunos devem manter a todo custo. [...] A única modernidade emancipatória real está na autonomia da educação em relação ao poder do capital (Laval, 2020, p. 1036).

Neste capítulo, discutimos sobre como as reformas educacionais, a pandemia de covid-19 e a onda de extrema direita têm influenciado o contexto educacional, de forma geral, e nosso contexto local, uma escola integral de Ensino Médio na periferia da periferia do Sul Global, de forma mais específica.

#### 2.1 Relações entre o público e o privado na educação

Nesta pesquisa se faz importante compreender as relações entre o público e o privado no âmbito educacional, tendo em vista que o repasse das responsabilidades para entidades privadas, antes atribuídas ao Estado, tem sido fator fundamental para compreendermos os papéis desempenhados por institutos como o ICE. Calabria (2017), em sua pesquisa de Mestrado desenvolvida em Pernambuco, local de surgimento do referido instituto, enfatiza esse repasse de responsabilidades do Estado para as instituições privadas. Segundo o pesquisador, os valores do mundo empresarial “acabam influenciando o desenvolvimento de ações formativas para os docentes, pois os programas elaborados pela iniciativa privada precisam de agentes que atuem na sua aplicação em sala” (Calabria, 2017, p. 119).

O conceito de *endoprivatização* (*endogenous privatisation*, nos textos em inglês) tem a ver com um processo de acesso do mercado por dentro das instituições públicas. Proposto por Ball (2004, 2008), o conceito é fundamental para esse debate. Conforme o autor, “todo um leque de agências multilaterais [...] está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a ‘privatização’ e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação” (Ball, 2004, p. 1113).

Parcerias público-privadas (PPPs) são um exemplo desse tipo de abertura de caminhos entre o governo e as empresas privadas. Por meio de PPPs, o poder público remunera o setor privado pela realização de algum tipo de investimento ou serviço. No âmbito da educação, as PPPs podem ocorrer desde ações de construção e manutenção de espaços até a gestão ou atuação

pedagógica<sup>6</sup>. Por exemplo, o ex-ministro da economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes, prometeu, em 2020, um “programa gigantesco” de *vouchers* para a educação, como parte das ações de combate à desigualdade. O programa, nos moldes do modelo adotado no Chile, funcionaria da seguinte forma: os pais receberiam um tíquete para matricular seus filhos em escolas privadas, com repasse do dinheiro público diretamente para essas escolas (Vieira, 2020).

Na economia e na política, o neoliberalismo se pauta nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, apontando o mercado como solução para os problemas sociais e econômicos. Os defensores do neoliberalismo advogam por medidas de redução do papel do Estado na vida social, com consequente liberalização econômica, por meio de privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação e redução dos investimentos públicos.

Nas suas configurações discursiva, ideológica e política, o neoliberalismo talvez se evidencie como um dos fatores fundamentais de influência nas políticas educacionais. Tendo se estabelecido como discurso socioeconômico dominante nos países latino-americanos desde a década de 1980 e, diante das instabilidades geradas pela crise nas economias dos países centrais, o discurso neoliberal mantém sua hegemonia por meio de diversas estratégias<sup>7</sup>. Se antes a população se colocava alheia aos acontecimentos da seara econômica, hoje, com a financeirização alcançando até as esferas da vida privada, os ventos da economia causam devastações sensíveis no seio das sociedades.

Sabe-se que, em momentos de crise, os confrontos entre capital e trabalho se colocam de maneira acirrada. O ganho de um representa a perda do outro. Nesse sentido, e como tentativa de criar um corpo de trabalhadores precarizados, porém aliados, o neoliberalismo tem se lançado à disputa discursiva dentro do campo da educação.

Na Educação, a ideologia neoliberal condiz com a reprodução de valores que organizam a vida para o consumo, geralmente relacionados a uma visão individualista de sujeito. Marrach (1996) cita algumas medidas que são defendidas por neoliberais na educação: cobrança de mensalidade nas universidades públicas; achatamento dos salários dos professores;

---

<sup>6</sup> No âmbito jurídico-administrativo, as parcerias público-privadas são regidas pela Lei n. 11.079/2004. Nesta pesquisa, utilizamos o termo PPP em sentido amplo, abrangendo qualquer tipo de vínculo entre o setor público e o setor privado, não apenas os tipos de licitações e contratações regidas por aquela lei.

<sup>7</sup> No Brasil, os governos de Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade dos anos 1990, foram um marco importante para o estabelecimento de políticas neoliberais. Esse período houve o estabelecimento do tripé macroeconômico, diversas privatizações e a abertura do país aos mercados internacionais.

precarização dos vínculos de trabalho dos profissionais da educação; produção de pesquisas conforme as necessidades das empresas privadas; estímulo ao ranqueamento, à concorrência e à competição entre as instituições.

Em tempos de crises econômicas, o mundo do trabalho ganha especial destaque para a economia. A luta entre trabalhadores e empresários parece estar mais viva do que nunca, porém se encontra disfarçada por entre estratégias retóricas que disfarçam a grandeza dos ataques e das perdas enfrentadas constantemente pelas classes subalternizadas. Os direitos sociais conquistados dentro das democracias liberais tendem a sucumbir diante das suspeitas de estagnação do crescimento econômico. Cria-se, facilmente, no seio da sociedade, a ideia de que é preferível menos direitos e mais empregos, do que mais direitos e menos empregos, como defendia o ex-presidente Jair Bolsonaro (Os trabalhadores [...], 2019). Tenta-se naturalizar a precarização (Antunes, 2018).

Como tentativa de garantir a aceitação popular desse tipo de discurso, há atualmente em curso uma disputa que habita um dos campos mais sensíveis da vida em sociedade: a educação. É por meio da educação que se tenta introduzir ideais empresariais e mercadológicos no *habitus* de classe (Bourdieu, 2003) das populações. Essa disputa tem acontecido longe dos olhos de muitos observadores do social, de modo a se presumir que diversas escolhas curriculares dentro do ambiente escolar representam meras “atualizações” e “readequações” do agir docente às necessidades do tempo em que se vive. Isso, no entanto, não é ingênuo e despropositado.

Tem sido cada vez mais notório o fato de os conceitos tradicionalmente aplicados ao mundo empresarial, tais como *produtividade*, *flexibilidade* e *empreendedorismo*, agora emergirem como habilidades básicas que as novas gerações devem adquirir. Essa lógica do produtivismo sempre crescente se insere na falsa premissa de que o crescimento econômico leva à melhora das condições de vida da sociedade. Essa falácia tem convencido cada vez menos pessoas. Está à plena vista de toda sociedade que o enorme crescimento da produtividade do trabalho nas últimas décadas não trouxe impacto significativo nos salários<sup>8</sup>.

Dessa forma, assim como qualquer outro produto humano, as tendências da educação e as reformas educacionais estão ligadas a contextos sociais e históricos. Para efeitos ilustrativos, até mesmo a educação na Grécia Antiga não podia ser separada das condições materiais e sociais de seu tempo. Naquela sociedade, os valores institucionalizados e a moralidade social

---

<sup>8</sup> Pode-se ler mais a respeito do abismo entre produtividade e salários no *link*: <https://www.epi.org/productivity-pay-gap/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

determinavam não apenas os limites da cidadania (restritos a uma minoria livre, rica e masculina), mas também quem poderia se beneficiar da educação e o que deveria ser ensinado. Da mesma forma, não se poderia referir-se ao *Volksschule* prussiano do século XVIII<sup>9</sup> e à massificação da educação nesse contexto, sem mencionar os impactos da Revolução Industrial e da industrialização na Europa.

Além disso, não se deve esquecer que as tendências educacionais também são políticas, ou seja, nunca são imunes ao poder em suas diversas formas (Ball; Youdell, 2008). Portanto, questionar quem está promovendo as reformas e quem está se beneficiando delas sempre pode ser um esforço valioso e esclarecedor. À medida que a educação e a sociedade estão entrelaçadas, uma análise do primeiro requer um olhar atento para o último. Consequentemente, qualquer investigação que pretenda isolar princípios, métodos ou currículos educacionais da realidade social, tomando-os como objetos abstratos e autossuficientes, resultaria em ilusões inócuas, superficiais e a-históricas.

As influências neoliberais na educação têm provocado profundas mudanças também na forma de gerir as escolas públicas. “Na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa”, explica Laval (2019, p. 24-25). Diante disso, pesquisas recentes têm demonstrado que os institutos privados têm atuado no gerenciamento da educação sob influência de valores neoliberais e neoconservadores (Rodrigues; Honorato, 2020).

Os cadernos de formação distribuídos nas escolas integrais do estado da Paraíba, disponibilizados pelo ICE (2016), são exemplos de instrumentos que apresentam marcas de um discurso neoliberal, que entende a escola como espaço de formação prematura para o mercado de trabalho e criação de mão-de-obra<sup>10</sup>. Nesse sentido, trazem representações de docentes como formadores de indivíduos preparados para se adequar à sociedade, e não para pensarem criticamente a seu respeito.

Por exemplo, já na primeira página do livreto institucional do ICE, lê-se: “Devemos aprender, no presente, a traduzir nossos sonhos em objetivos, traçar metas, definir prazos e

---

<sup>9</sup> Instituído no século XVIII, o modelo prussiano de educação inspirou outros países a reformar seus sistemas de ensino. Caracteriza-se por educação compulsória, laica e gratuita com duração de oito anos e currículo estabelecido com base em parâmetros nacionais.

<sup>10</sup> Cabe pontuar que essa lógica também subjaz a BNCC, visto que a quase totalidade das contribuições feitas por especialistas da área da educação na época de sua formulação foram, na versão final, desconsideradas.

empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para a sua realização”<sup>11</sup>. Essa frase aponta para uma concepção típica do indivíduo neoliberal que é o responsável, a partir do próprio esforço e dedicação, pela realização dos seus sonhos – uma realização provavelmente tomada como ato individual, dissociado do contexto social.

Um outro excerto que aponta para a escola como espaço para a formação de mão-de-obra se encontra na página inicial do Instituto Qualidade no Ensino (IQE)<sup>12</sup>. Na página, a frase é atribuída ao presidente do IQE, Marcos Magalhães: “uma formação educacional estruturada e de qualidade é a base não só para a formação de cidadãos preparados para exercer seu papel na sociedade, mas também, para *desenvolver profissionais qualificados [...]*”<sup>13</sup> (grifo nosso). Essa afirmação é problemática, pois destaca a formação profissional como algo apartado da formação cidadã. A ênfase no desenvolvimento profissional não está ali por acaso: aponta para o interesse particular do IQE nesse aspecto da formação.

Além das perspectivas sobre o papel da escola, deparamo-nos com a reprodução de um discurso que evidencia uma passagem de um Estado provedor para um Estado regulador, em que se percebe uma transformação de direitos em serviços, e o conseqüente avanço do setor privado para esse mercado recém-criado.

Apontando para essa direção, encontramos a seguinte declaração na página virtual do ICE: “Apoiado por seus parceiros, o papel do ICE é influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade”<sup>14</sup>. É importante destacar o uso do verbo *influenciar*, que sinaliza a relação que o instituto tem estabelecido com o setor público. O setor público não se situa, aqui, como agente, mas como objeto da influência do ICE. E é importante ressaltar também, nesse mesmo trecho, como a suposta influência do ICE se daria a partir de uma possível ameaça subjacente: sem sua atuação, a qualidade do ensino estaria sob risco?

Rodrigues e Honorato (2020) desenvolveram um diagrama (Fig. 2, a seguir) que nos ajuda a compreender a complexa rede que envolve o ICE, o IQE e outros institutos privados

---

<sup>11</sup> Disponível em: [http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto\\_Digital\\_Institucional.pdf](http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

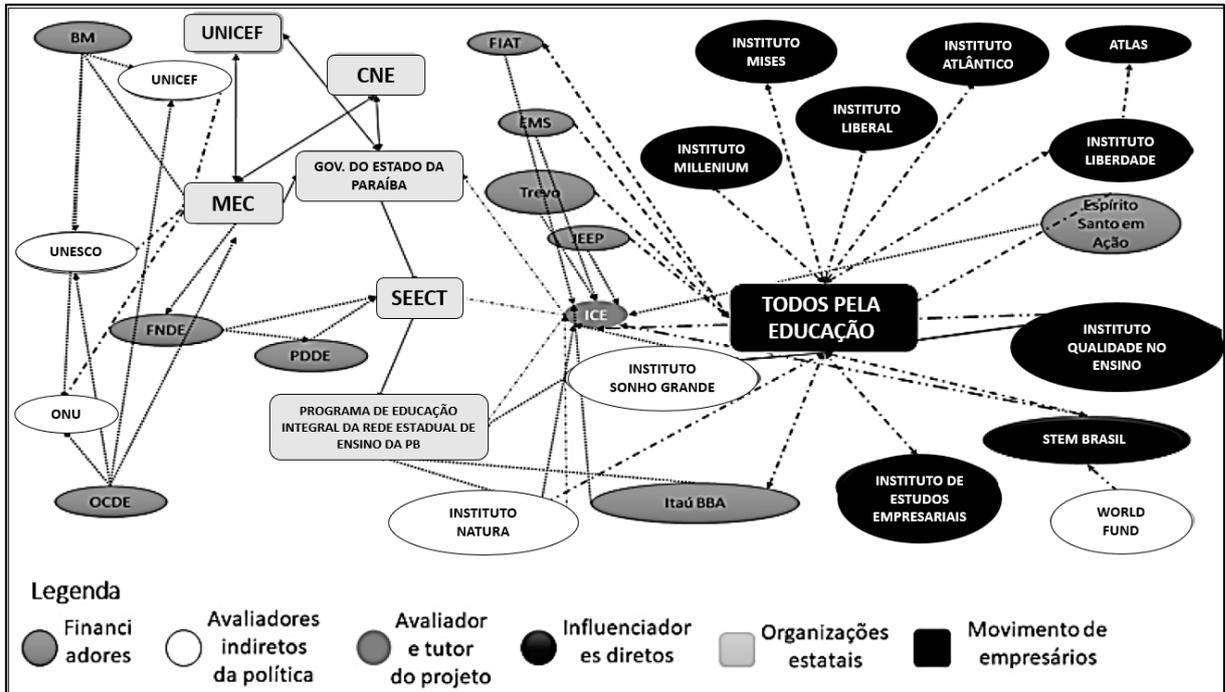
<sup>12</sup> Conforme disposto em contrato firmado com a Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, no valor de R\$ 5,8 milhões, dentre outras atribuições, o IQE é responsável pela formação de professores e pela avaliação da aprendizagem dos alunos (Processo 22.000.231941.2017).

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.iqe.org.br/parceiros/parceiros.php>. Acesso em: 30 out. 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

que atuam na Paraíba, a partir de linhas que os interligam a diversas outras instituições, incluindo financiadores, organizações estatais e organizações privadas.

**Figura 2** – Rede de influências e fluxos da Política de Educação Integral da Paraíba



Fonte: Adaptado de Rodrigues e Honorato (2020, p. 23).

Como se vê no diagrama, o ICE (ao centro) está interligado não apenas ao Governo do Estado da Paraíba, por meio da SEECT (representada também na parte central da figura), como a diversas outras instituições, dentre as quais empresas privadas que atuam como financiadoras, como o Itaú BBA, a Jeep e o Instituto Natura (quadrante inferior).

Observa-se também uma ligação indireta do ICE com diversos *think tanks*<sup>15</sup> neoliberais (Instituto Mises, Instituto Liberal, Instituto Millenium), por meio do Todos pela Educação, uma organização sem fins lucrativos que, em sua página institucional afirma o seguinte: “sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública”<sup>16</sup>. Segundo a página, o financiamento por recursos privados garante ao Todos pela Educação “a independência necessária para desafiar o que precisa ser

<sup>15</sup> *Think tanks* são instituições especializadas na realização de pesquisas e produção massiva de publicações em defesa de determinados interesses. Geralmente são financiados por agências ou corporações e, portanto, atuam na defesa dos interesses desses grupos. Os *think tanks* funcionam como fábricas de ideias, com a finalidade de construir consensos e influenciar as tomadas de decisões políticas.

<sup>16</sup> A página do Todos Pela Educação pode ser acessada no endereço disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

desafiado, mudar o que precisa ser mudado”. Nos *sites*, é possível visualizar os investidores do Todos pela Educação e do ICE (Figs. 3 e 4, abaixo).

As relações do ICE com empresas não transparece sempre nos cadernos formativos (2016), mas os investidores privados se evidenciam às vezes como voz social, como explicamos em um artigo publicado em 2021 (Araújo *et al.*, 2021). Nesse artigo, a partir da leitura dos cadernos formativos, inferimos que “os investidores são o fim a que deve responder a escola pública: deles partiriam os recursos e para eles retornariam os resultados por eles esperados” (p. 160). Indicamos também que “o uso do termo ‘investidor’ ou ‘parceiro’ ao longo de todo o manual se refere às empresas que financiam institutos como o ICE” (p. 161).

**Figura 3 – Investidores do Todos Pela Educação**



Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

**Figura 4 – Investidores do ICE**



Fonte: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

A Fig. 5, a seguir, apresenta a visão do ICE sobre o percurso dos recursos e dos resultados. Nela, vemos os agentes representados por círculos (comunidade, equipe escolar, estudantes, gestor, secretaria de educação e parceiros) e duas setas indicando os fluxos de recursos e resultados. A imagem não deixa dúvidas sobre em que se assenta a perspectiva de educação do instituto: se são os parceiros que dão os recursos, a eles devem se destinar os resultados. Quem paga exige retorno. Essa visão transacional de educação pública exige resultados em troca do dinheiro das grandes corporações.

**Figura 5** – Parceiros, recursos e resultados

Fonte: ICE (2016, p. 22-23).

É importante pontuar que a atuação dos institutos privados na educação não se restringiu a secretarias estaduais e municipais, mas tem influências também nas políticas educacionais em nível federal, de modo que as reformas educacionais no Brasil têm sido fortemente influenciadas por essas organizações. O relatório financeiro de 2022 do Todos Pela Educação, por exemplo, apresentou um gasto de 545 mil reais com a Frente Parlamentar Mista da Educação<sup>17</sup> (Todos Pela Educação, 2023).

Veremos, a seguir, as consequências da mais recente reforma educacional brasileira, a reforma do Novo Ensino Médio (NEM).

## 2.2 O Novo Ensino Médio

Historicamente, no Brasil, a obrigatoriedade escolar foi passando por uma expansão. O Ensino Médio, contudo, só se tornou etapa obrigatória da Educação Básica em 2009, com a Emenda Constitucional n. 59. Desde os anos 1990, contudo, sob um discurso de necessidade de melhoria da qualidade dessa etapa, uma série de textos de caráter normativo com ênfase na reforma curricular do Ensino Médio tem se sucedido, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Brasil, 1998), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – Brasil, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM – Brasil, 2006), culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018) e no NEM (Brasil, 2021).

<sup>17</sup> A Frente Parlamentar Mista da Educação, associação parlamentar de caráter suprapartidário, reúne 201 deputados/as federais e 22 senadores/as.

Na perspectiva de Lopes (2002, p. 389), os PCNEM “visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado”, caracterizando-se pelo que ela chama de *eficientismo social*, que se expressa em uma associação entre a educação e o mundo produtivo pós-fordista, não para questionar esse mundo, mas propondo uma adequação a ele, atendendo às demandas do mercado de trabalho.

De forma similar, as OCNEM, conforme Soares Júnior e Romeiro (2020, p. 954), em um forte movimento de continuidade em relação às normativas anteriores, “seguem o mesmo movimento das reformas educacionais que estão sendo realizadas em escala mundial e que objetivam a formação de sujeitos para conformar-se com as novas formas de produção e de consumo”. Embora identifiquem elementos de uma concepção crítica de educação nesse documento, os autores entendem que eles servem mais para transmitir uma ideia de um caráter progressista do que um avanço de fato nessa direção.

Imposto por meio da Medida Provisória n. 746/2016, na gestão de Michel Temer, e posteriormente transformada na Lei n. 13.415/2017, o NEM é um golpe que atinge em cheio as escolas em todo o país. Atualmente em processo de implementação e muito criticado por especialistas da área da educação (Cara, 2023; Kossak; Vieira, 2022; Sússekind, 2019), o NEM promove a progressiva ampliação da carga-horária do Ensino Médio de 800 para 1000 horas anuais, ao mesmo tempo em que reduz a carga horária destinada às disciplinas da formação básica (português, matemática, geografia, história, química, línguas estrangeiras etc.) de 800 para 600 horas anuais. Essa redução do tempo destinado às disciplinas da formação básica abre espaço para a inserção de um conjunto de componentes curriculares que compõem os chamados *itinerários formativos*.

Muitas vezes com forte influência de uma ideologia burguesa, ou seja, com vistas à formação de subjetividades flexíveis e adaptáveis às demandas do capital, esses componentes assumem um amplo leque de possibilidades, podendo ser ministrados na mesma escola em que o estudante cursou a formação básica ou em outras instituições, inclusive na modalidade à distância. Cada rede educacional estadual e municipal tem adotado estratégias diversas. Uma das possibilidades incorporada em várias redes é a criação de uma miríade de componentes curriculares novos com ementas pulverizadas a serem ministradas pelos docentes das diversas áreas. A título de exemplo, uma reportagem acompanhou o caso de uma docente de Filosofia do estado de São Paulo que, no lugar da disciplina que ministrou por décadas, agora terá que ensinar catorze componentes distintos: A cultura e seus sentidos, Ativismo digital, Cidadania digital, Cidadania global, Cidadania e justiça, Diálogos acerca dos Direitos Humanos, Eu e os

outros, Juventude, economia e trabalho, Liberdade, determinismo e responsabilidade, Pensamento, política e trabalho, Sociedade e meio ambiente, Tecnologia, comunicação e cultura, Tópicos de cidadania, Trabalho e vida (Cássio, 2022).

As escolas integrais sob tutela dos institutos privados serviram como laboratório para testar as possibilidades para os itinerários antes da implementação no NEM. Nos três anos em que trabalhei como docente da rede pública do estado da Paraíba, em duas escolas integrais, ministrei disciplinas eletivas semestrais sobre temas diversos, como protagonismo juvenil e democracia, desigualdades sociais no Brasil e ensino de inglês por meio de música<sup>18</sup>.

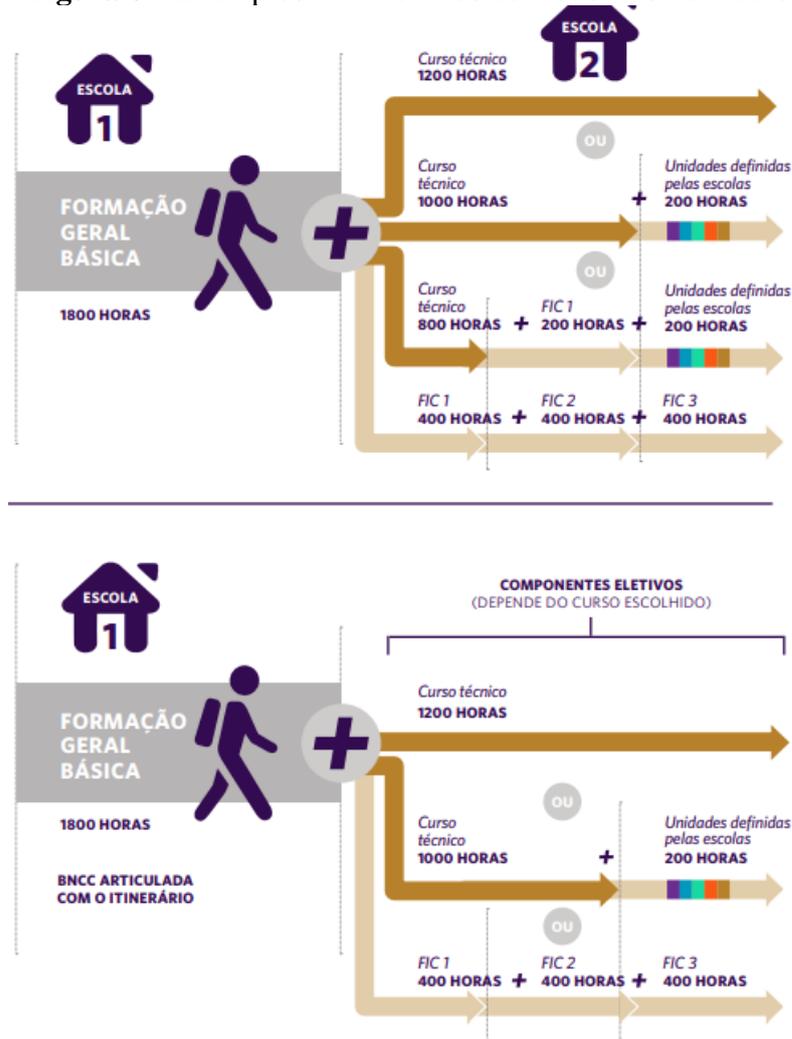
Outro caminho possível seria o(a) estudante cumprir parte da carga horária de itinerários formativos apresentando certificado de participação em curso de formação inicial e continuada (FIC) em uma instituição parceira, ou seja, um itinerário que retira da escola e repassa a outras instituições uma parte considerável da formação desses jovens.

Há também considerável preocupação com a redução da carga-horária destinada às disciplinas de formação básica. Por exemplo: as cargas-horárias destinadas às disciplinas de história e língua inglesa foram reduzidas, nas escolas da Paraíba, para apenas uma hora semanal. As redes podem também flexibilizar a quantidade de horas de cada disciplina ao longo dos três anos de Ensino Médio, conforme a Fig. 6, a seguir.

---

<sup>18</sup> Na Paraíba, o modelo de escola integral adotado permite aos docentes definir o tema das disciplinas eletivas livremente, junto a colegas de outras áreas, em um trabalho colaborativo inter ou transdisciplinar. Em outras redes, essas disciplinas são já predefinidas.

**Figura 6 – Exemplos de itinerários do Novo Ensino Médio**



Fonte: Brasil (2021).

A Fig. 6 ilustra como diversos formatos são possíveis, desde que as horas de formação geral básica e os itinerários sejam cumpridos. Por exemplo, na parte superior da figura, temos um exemplo de formação geral básica (1800 horas) em uma escola e, em um segundo momento, um itinerário técnico (1200 horas) cursado em outra escola. Esse itinerário técnico é ilustrado com vários caminhos possíveis para totalizar essa carga-horária. Por exemplo: o discente pode fazer um curso de 800 horas somado a um curso de FIC de 200 horas e unidades definidas pelas escolas compondo mais 200 horas; ou três cursos FIC de 400 horas. Na parte inferior, representa-se a possibilidade de cursar a formação geral básica articulada com o itinerário, em uma mesma escola, cumprindo-se a carga horária total de 3000 horas em uma única instituição.

Na Paraíba, as disciplinas recém-criadas para a grade do NEM têm todo o material didático e instrucional disponibilizado pelo ICE, com colaboração de instituições parceiras, como o Banco Itaú e o Instituto Sonho Grande. Essas disciplinas são: Projeto de Vida, Colabore

e Inove, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Práticas Experimentais, dentre outras. Ressalto que não são contratados docentes para ministrar essas novas disciplinas; cabe ao corpo gestor de cada escola definir quais docentes daquela instituição ministrarão quais disciplinas. De modo geral, as áreas das humanidades (geografia, história, filosofia, sociologia) têm sido as que mais recebem esses encargos, haja vista o espaço cada vez mais reduzido das humanidades no currículo.

O processo de implementação do NEM está em pleno curso, visto que apenas em 2024 as primeiras turmas devem concluir a 3ª série nesse novo currículo. Contudo, em abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria 399/2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023a). Sob a alegação de que o modelo proposto na gestão Temer não tinha sido debatido suficientemente, o ministro Camilo Santana decidiu reavaliar a política pública e abrir consulta a respeito do tema. A suspensão posta em efeito pela atual gestão do MEC interrompeu o cumprimento do cronograma criado no governo Bolsonaro.

Em junho de 2023, a consulta pública foi oficialmente lançada para escuta de estudantes, professores e gestores. Aconteceram também ciclo de seminários com especialistas, revisão sistemática da produção científica sobre o tema e a participação, por meio de debates, de associações nacionais voltadas ao tema da educação, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Fórum Nacional de Educação (FNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) (MEC [...], 2023).

Após a Consulta, o governo lançou o Projeto de Lei 5.230/2023 (Brasil, 2023b), redefinindo a política nacional de Ensino Médio, alterando tópicos sensíveis e muito criticados na proposta anterior, quais sejam: carga horária, disciplinas obrigatórias, formação de professores e itinerários formativos. Dentre outras medidas, o Projeto busca recompor, no Ensino Médio, as 2.400 horas anuais das disciplinas consideradas obrigatórias, destinando 2.100 horas para a formação geral básica nos cursos técnicos.

Em dezembro de 2023, o relator do PL 5.230/23 na Câmara dos Deputados, Mendonça Filho (União-PE), ex-ministro da Educação do governo Temer, emitiu parecer sobre a proposta do Executivo, sugerindo alterações ao projeto proposto, reaproximando a conformação do Ensino Médio àquela idealizada durante sua gestão enquanto ministro da educação. Paralelamente, foi criada, no Senado Federal, a Subcomissão Temporária para debater e avaliar

o Ensino Médio no Brasil (Ceensino), sob presidência da Senadora Teresa Leitão (PT-PE). Essa subcomissão realizou várias audiências públicas voltadas ao tema. Na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 5.230/23 foi votado e aprovado em março de 2024. Nos próximos meses, esperam-se novos debates e possíveis alterações do texto para a votação no Senado, de modo que o PL pode retornar para a Câmara para uma nova votação.

À época em que a reforma do Ensino Médio foi imposta, em 2016, não se poderia imaginar que esse processo, que seria já bastante conturbado e complexo em um contexto de normalidade, ocorreria em meio a uma crise sanitária global, com consequências devastadoras para a educação. Veremos na próxima seção como a pandemia trouxe significativos impactos no contexto da educação.

### **2.3 Necrobiopolítica e pandemia de covid-19: consequências para a educação**

Epidemias e pandemias causadas por diversos tipos de agentes infecciosos de grande difusão acompanham a humanidade desde há muitos séculos, com aumento de casos proporcional ao aumento de fluxos de pessoas. A chegada dos europeus à América no século XV, por exemplo, trouxe consigo os vírus da varíola, sarampo e varicela, dentre outras doenças, que acabaram por dizimar rapidamente cerca de metade da população nativa do continente à época.

No século XX, a primeira grande pandemia foi a gripe espanhola, ocorrida logo após o fim da Primeira Guerra Mundial, que matou entre cinquenta e cem milhões de pessoas em menos de um ano. Outras pandemias de gripe se sucederam nas décadas de 1950 e 1960, com número menor de mortes que a anterior, em parte devido ao desenvolvimento científico e tecnológico que permitiu combate cada vez mais rápido e eficaz aos patógenos (Pogan; Feitosa, 2021).

Em 2009, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia de H1N1, uma cepa de vírus influenza descoberta no México. Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o Brasil registrou quase 60 mil casos dessa gripe entre 2009 e 2010, com aproximadamente duas mil mortes. O combate à pandemia de H1N1 é considerado pela Fiocruz um exemplo de sucesso, por diversas medidas tomadas pelo governo federal. Assim que as primeiras vacinas contra o H1N1 começaram a ser desenvolvidas, o presidente Lula liberou mais de dois bilhões de reais para compra de vacinas, insumos e equipamentos de hospitalização. Decretou, também, a ampliação dos leitos de UTI e o aumento dos turnos nas unidades de saúde. Além disso, o

governo federal firmou rapidamente um acordo de transferência de tecnologia, que permitiu a produção de vacinas contra o vírus da gripe no Instituto Butantan, com verbas do Ministério da Saúde. Com a vacinação de mais de 90 milhões de pessoas em três meses, o governo federal superou a meta de vacinar 80% dos grupos prioritários e tornou-se o país do mundo que mais vacinou sua população, superando Estados Unidos, Suíça e Alemanha. Desde então, a vacina contra a gripe H1N1 é aplicada todos os anos na rede pública, com 100% das doses produzidas no Brasil (Fiocruz, 2021).

Uma década depois, a situação do país se inverteu e o Brasil, que uma vez fora referência global de estratégias de imunização, tornou-se o segundo país do mundo com mais óbitos devidos à covid-19, doença causada por uma nova cepa de coronavírus descoberta na Ásia em 2019. Estima-se que o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro tenha sido responsável por cerca de 75 a 80% das mais de 700 mil mortes no país (Pesquisas [...], 2021). Em meados de 2021, o Brasil chegou a um pico de mais de 21 mil mortes por semana (Brasil [...], 2023), ao mesmo tempo em que o presidente estimulava aglomerações de pessoas.

Dentre os principais erros cometidos pelo governo federal, podemos citar o desestímulo ao uso de máscaras, a promoção de tratamentos comprovadamente ineficazes (o presidente sugeria até mesmo o uso de vermífugos contra o vírus), o atraso na compra de imunizantes e o desestímulo à vacinação, a falta de liderança do Ministério da Saúde, a baixa testagem e o isolamento insuficiente (Abrasco, 2022). Em resumo, todas as evidências nos levam a crer que o governo, diante da pandemia de covid-19, caracterizou-se menos pela inação, e mais pela tomada de medidas deliberadas para que a doença atingisse o maior número de pessoas possível. O governo assumiu uma agenda necrobiopolítica, na qual “cidadãos cujas experiências individuais e sociais são interseccionalmente minorizadas por aspectos de classe social, raça, gênero e idade sofreram mais severamente as consequências devastadoras da pandemia”<sup>19</sup> (Bezerra; Souza, 2023, p. 172).

A pandemia de covid-19 ocasionou o fechamento de escolas no mundo todo. No Brasil, ao longo de dois anos, as escolas estiveram fechadas, ou com aberturas intermitentes. De acordo com dossiê da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco, 2022), a média de suspensão

---

<sup>19</sup> No original: “*necrobiopolitical agenda of the Brazilian federal government in which citizens whose individual and social experiences are intersectionally minoritized by aspects of social class, race, gender, and age have suffered the devastating consequences of the pandemic more severely*”.

de aulas presenciais foi de 279 dias na rede pública e 248 dias na rede privada, entre 2020 e 2021, atingindo milhões de estudantes em todos os municípios do País.

A despeito da gravidade da situação, o Ministério da Saúde não coordenou ações para mitigar os impactos da pandemia na educação. Pelo contrário, o governo federal chegou até mesmo a vetar a Política de Inovação Educação Conectada (Piec), uma política criada por emenda constitucional que previa verbas para destinar recursos para implementação de ações de conectividade nas escolas públicas. Contudo, o veto presidencial foi posteriormente derrubado pelo Congresso, em setembro de 2021 (Derrubado [...], 2021).

Na pandemia, com o fechamento das escolas, as atividades escolares foram transpostas para a modalidade remota, que nesta pesquisa chamamos de ensino remoto emergencial (ERE), mediado pelas telas de celulares, computadores e TVs, ou ainda textos impressos distribuídos semanalmente aos discentes<sup>20</sup>. Nesse contexto, as desigualdades educacionais também se aprofundaram, atingindo com mais força, sobretudo, os grupos sociais minorizados, as populações mais pobres e as periferias, que tiveram seu acesso à educação muito mais impactado.

Esse cenário extremamente adverso levou a consequências devastadoras, que culminaram em taxas de evasão escolar muito mais altas, principalmente no contexto de Ensino Médio, além de impactos muito profundos na saúde de todas as pessoas envolvidas nas comunidades escolares. Parte dos dados gerados para esta pesquisa ocorreram no auge da pandemia de covid-19, e as falas dos docentes entrevistados revelam, sobretudo, a preocupação com as condições de sobrevivência dos discentes, em primeiro lugar, e com relação à continuidade dos estudos desses jovens. Nossos dados discutem, também, as perspectivas desses sujeitos no ERE.

Em 2020, eu atuava como docente na rede estadual da Paraíba, na escola que escolhemos para gerar os dados desta pesquisa, e vivenciei a crise em todas as suas etapas. No mês de março de 2020, o Governo do Estado antecipou as férias escolares (João [...], 2020). À época, eram ainda poucos os casos confirmados da doença: 18 em Pernambuco, 9 no Ceará, nenhum na Paraíba. Após as férias em *lockdown*, com o retorno das aulas em abril, a SEECT

---

<sup>20</sup> Com a ausência de coordenação do ERE por parte do MEC, as redes federal, estaduais e municipais articularam-se de forma pulverizada, adotando estratégias distintas, que resultaram em formatos muito diversos de ERE, às vezes até entre escolas de uma mesma cidade. Nesta pesquisa, interessa-nos especificamente o formato de ERE adotado pela rede estadual da Paraíba.

publicou a Portaria n. 418, de 17 de abril de 2020 (Paraíba, 2020a), que estabeleceu diretrizes para a realização das aulas no ERE.

A Portaria previa que “os estudantes [...] do Ensino Médio terão acesso às atividades por meio de roteiros de estudo, disponibilizados através de recursos digitais, cadeia de rádio e TV, meio físico ou outros” (Paraíba, 2020a, p. 3). Previa também a criação do Plano de Ação Estratégico para cada escola e a disponibilização de “curso de formação de professores para a utilização das tecnologias educacionais para planejamento pedagógico” (Paraíba, 2020a, p. 3).

Nas semanas seguintes, a SEECT disponibilizou aos docentes da rede o curso de formação *online* em formato *Massive Online Open Course* (MOOC) para utilização da plataforma *Google Classroom*<sup>21</sup>, por meio da qual as atividades passaram a ser compartilhadas entre docentes e discentes no período de ERE (Araújo; Leite, 2020). A partir desse momento até o final do período de isolamento social, o trabalho docente passou a ser quase 100% mediado por telas de computadores e celulares. Como explicam Costa, Martiny e Pérez (2023, p. 283):

Independentemente do contexto de atuação no ensino, muitos/as professores/as, assim como boa parte de outros/as profissionais, se sobrecarregaram com as suas rotinas esgotantes de trabalho, conciliando afazeres domésticos com as atividades laborais. No caso da docência especificamente, tarefas e outras obrigações relacionadas às instâncias educacionais, mais particularmente para o cotidiano docente, se tornaram abundantes no período de isolamento.

Na escola da rede estadual em que eu atuava à época, o trabalho no ERE consistia principalmente em produção de conteúdos e atividades *online* para postagens semanais no *Google Classroom*, interação com os discentes na plataforma, inserção de presenças e notas no Sistema Saber<sup>22</sup>, planejamento e realização dos encontros síncronos pelo *Google Meet*, adaptação dos conteúdos *online* para a versão impressa, correção de atividades impressas, reuniões de área e reuniões de fluxo também pelo *Google Meet*. Em resumo, quase a totalidade da jornada de trabalho passou a se efetuar pelo computador.

Durante as primeiras quatro semanas de retorno às aulas, em abril e maio de 2020, as atividades complementares postadas no *Google Classroom* seguiram as orientações divulgadas

---

21 O *Google Classroom* é um recurso do *Google Apps* lançado em 2014, que funciona como um sistema de gerenciamento de conteúdo, que pode ser usado para a criação e o compartilhamento de materiais pedagógicos.

22 O Saber é um ambiente virtual criado para auxiliar as ações administrativas das escolas da Paraíba. Semelhante ao sistema Sigaa de algumas Universidades Federais, nele são realizadas as matrículas, inseridas as notas e a frequência escolar, dentre outras funções.

nos Planos de Estratégias para Professores e nos Guias de Orientação para Gestores, que definiram “uma programação de temas norteadores: identidade e autonomia, natureza e sociedade, saúde e economia” (Paraíba, [2020b], p. 2). Os temas foram definidos pela SEECT, sem participação de docentes ou estudantes.

Em uma pesquisa realizada em colaboração com Leite (Araújo; Leite, 2020), analisamos trechos do documento prescritivo *Plano de Estratégias: Ensino Médio*, elaborado pela SEECT, em confronto com as atividades elaboradas pelos docentes. Constatamos que o documento assumiu um caráter conteudista e com indícios de uma representação neoliberal de economia, com o estímulo ao empreendedorismo e à educação financeira. A pesquisa demonstrou como o documento promove a “incorporação dos métodos e das técnicas típicas [das] novas configurações empresariais ao ambiente escolar” (Araújo; Leite, 2020, p. 302).

Em contraste, a análise do trabalho realizado pelos professores da escola analisada (a mesma cujos dados usamos para esta Tese), por meio das atividades didáticas postadas no *Google Classroom*, demonstrou que essa representação de economia marcada por uma racionalidade neoliberal nem sempre é compartilhada pelos trabalhadores. Com marcas de uma representação de economia como fenômeno social e político complexo, os materiais produzidos pelos docentes emergem como produto de um “movimento de resistência epistêmica” (Araújo; Leite, 2020, p. 307).

Além dos materiais *online*, o governo lançou a TV Paraíba Educa, com videoaulas gravadas por docentes da rede disponibilizadas em canais de TV da grande João Pessoa, Campina Grande e Patos (Secretaria [...], 2020). Para os alunos sem acesso à internet, todo o material era adaptado para o formato impresso, sendo recolhido periodicamente pelos estudantes na escola e devolvido posteriormente para correção. Apenas em dezembro de 2021, o Governo disponibilizou *chips* de celular para alunos e professores da rede (Alunos [...], 2021).

Mesmo em meio aos tantos desafios do período de ERE, continuamos recebendo remotamente estagiários da UFPB<sup>23</sup>, que passavam também por muitas dificuldades, incluindo a falta de acesso às escolas para o desenvolvimento das atividades do estágio curricular obrigatório. Em um capítulo de *Nas fronteiras e margens* (Reichmann; Medrado; Costa, 2023),

---

<sup>23</sup> Em 2019, a UFPB já tinha parcerias em outras disciplinas com a escola-alvo desta pesquisa, que nomeamos Escola Freire. Passei, então, a receber também estagiários(as) do curso de Letras-Ingês. Em 2020, quando ingressei na UFPB como docente do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, *Campus III*, continuei recebendo estagiários remotamente.

Assis, Komesu e Lopes (2023, p. 65) resumem o cenário da Educação Básica encontrado pelos estagiários na pandemia como “professores sobrecarregados, alunos desmotivados, dificuldades tecnológicas por parte dos alunos e dos professores [...], falta de planejamento por parte da supervisão escolar, professores preocupados com a ausência ou o silêncio dos alunos”, tudo isso somado ao medo da doença, ao luto pelos amigos e familiares mortos, à insegurança quanto ao retorno presencial.

Nesse contexto extremamente desafiador, além de lidar com as dificuldades da adaptação súbita e inesperada a uma modalidade de ensino totalmente nova, enquanto líamos notas de pesar quase diárias sobre colegas mortos por conta da doença, nós docentes ainda nos deparamos com uma onda de ataques à nossa existência, capitaneados pelo Movimento Escola Sem Partido, sobre o qual discorro na próxima seção.

#### **2.4 O Movimento Escola Sem Partido e ataques a docentes**

O Movimento Escola Sem Partido (Mesp) atribui os resultados insatisfatórios das escolas brasileiras, principalmente as públicas, nas avaliações de larga escala, ao que intitulam como “ideologização do ensino”. Alega-se, infundadamente, que a pedagogia freireana e outras correntes filosóficas e políticas de alinhamento à esquerda seriam o motivo para o fraco desempenho dos estudantes. Embora o Mesp tenha surgido antes de 2018, a vitória de Jair Bolsonaro à Presidência da República naquele ano impulsionou e capilarizou o Mesp em todo o país.

Infelizmente, o Mesp é menos conhecido por seus fundamentos do que por seus métodos: buscando repercussão nas redes sociais, muitos parlamentares passaram a promover entre discentes e familiares uma cultura de denunciamento e caça às bruxas, sugerindo, por exemplo, que os(as) alunos(as) gravassem com seus celulares os docentes com “inclinações esquerdistas”. Alguns, a exemplo de Fernando Holiday (PL), em São Paulo, e Daniel Silveira (sem partido) e Rodrigo Amorim (PTB), no Rio, chegaram até a invadir escolas para disseminar nas redes sociais as pretensas denúncias (Deputados [...], 2019; Fleck, 2018).

Um caso emblemático que se relaciona à atmosfera de perseguição a docentes foi a prisão, em setembro de 2017, do professor de Direito e então reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Luiz Carlos Cancellier de Olivo. O docente foi afastado do cargo de reitor e encarcerado sob acusação de obstruir uma investigação sobre um suposto desvio de verbas da Universidade. Suas fotos usando o uniforme laranja de presidiário circulou nas redes

sociais, manchando sua imagem de forma irreversível. Cancellier jamais voltou à UFSC: tirou a própria vida ao se jogar do quinto andar de um *shopping* de Florianópolis, deixando um bilhete no bolso, em que se lia “A minha morte foi decretada quando fui banido da universidade” (Torres, 2017).

Seis anos após sua morte, Cancellier foi inocentado. O Tribunal de Contas da União (TCU) descartou qualquer irregularidade cometida pelo docente. Há indícios de que a delegada do caso teria forjado um depoimento falso no processo (Ex-reitor [...], 2023). Embora o caso da morte de Cancellier não tenha tido relação direta com o Mesp, insere-se na conjuntura de perseguição a docentes daquele período.

Os discursos que promoviam ataques aos professores geraram uma atmosfera de desconfiança e medo dentro das salas de aula, levando muitos profissionais a uma postura de autocensura. A liberdade de cátedra deu lugar ao medo mesmo de tangenciar temas sociais de caráter polêmico nas aulas. Esse clima influenciava o debate público a tal ponto que o então governador da Paraíba, em defesa da categoria docente, submeteu à Assembleia Legislativa e aprovou em 2018 a Lei de Liberdade de Cátedra (Lei Estadual n. 11.230/2018). Outros estados e municípios, a depender do alinhamento político dos governos e das casas legislativas, aprovaram diversos institutos legais, ora assegurando a liberdade de cátedra, ora proibindo diversos temas em sala de aula.

Uma resposta contundente à proliferação de leis que atacavam a liberdade de cátedra veio do STF. A suprema corte considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas, intitulada Escola Livre (Lei 7.800/2016), que proibia aos docentes fazer “doutrinação ideológica” nas salas de aula ou “incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas”. A lei foi suspensa por uma liminar do ministro Luís Roberto Barroso, relator do processo, em 2017. No julgamento em plenário, em 2020, o voto do relator foi acompanhado pela maioria da suprema corte. Embora a decisão tenha validade apenas para o caso de Alagoas, a posição dos ministros e ministras serviu para indicar o entendimento do tribunal sobre esse tipo de legislação (STF, 2020).

Essa nuvem de insegurança, medo e indignação diante desses ataques assombrou a escola que acompanhamos nos anos em que realizamos a geração de dados. O corpo docente

da Escola Freire<sup>24</sup> foi recorrentemente atacado por uma parlamentar do município, principalmente no ano de 2019, quando realizávamos as primeiras observações e entrevistas com docentes e corpo gestor.

A parlamentar usou o púlpito do parlamento e suas redes sociais para distorcer o contexto em que foram obtidos vídeos, fotos e registros de exercícios avaliativos e chegou a realizar várias denúncias ao Ministério Público Estadual (MPE), nas quais apontava indícios de “doutrinação” e acusava uma das professoras da escola de “cristofobia”. Além disso, reportava que, por ordem da direção da escola, estudantes teriam sido obrigados a usar roupas do gênero oposto para ter autorização de entrar na escola, entre outras acusações infundadas.

Evidentemente, as acusações recorrentes causaram grande comoção na comunidade escolar como um todo, servindo de evento catalisador, mobilizando docentes e discentes em uma série de ações, incluindo a realização de oficinas de produção de cartazes sobre liberdade de cátedra e a participação da comunidade escolar em uma audiência na câmara municipal, em que professores(as), alunos(as) e familiares rebateram as acusações da parlamentar.

Ao final do ano de 2019, foi realizada ainda uma audiência pública sobre o tema na própria escola, coordenada pelo MPF e com participação de membros do MPE, do MPT, de vereadores(as) municipais (inclusive a vereadora supracitada), de uma deputada estadual e do então Secretário da Educação Cláudio Furtado.

Apesar de temer a possibilidade de represálias, os(as) docentes injustamente denunciados(as) receberam apoio de grande parcela da comunidade escolar e de todas as instituições listadas acima, sendo os processos no MPE extintos sem necessidade de abertura de processos disciplinares.

Na próxima seção, abordamos em mais detalhes o processo de implementação do modelo das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba e a estruturação da modalidade integral no estado.

---

<sup>24</sup> Como veremos no Capítulo 4, a escola cujas vozes trazemos para esta Tese tem um quadro bastante reduzido de docentes. Por isso, como recurso para manter a anonimidade de nossos colaboradores e colaboradora, utilizamos um nome fictício para ela, atribuindo-lhe como forma de homenagem o sobrenome do nosso patrono da educação brasileira.

## 2.5 Implementação do modelo das Escolas Cidadãs Integrais

Como já dito, a Educação Básica pública no estado da Paraíba tem passado por um processo de profundas transformações, nos últimos anos, com a implementação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (Ecit). Apenas entre 2017 e 2019, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba ampliou o número de ECI/Ecit de 35 para 153 unidades. Esse número praticamente duplicou nos anos em que desenvolvi esta pesquisa, chegando a 302 unidades em 2022 (Alcântara, 2022), e continua crescendo.

Com a implementação das ECIs e Ecits, a Paraíba tornou-se o segundo estado com maior proporção de alunos no ensino integral (55,7%), ao atender cerca de 140 mil estudantes nessa modalidade. Assim, passou a ser um dos poucos estados a atingir a meta 6 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014).

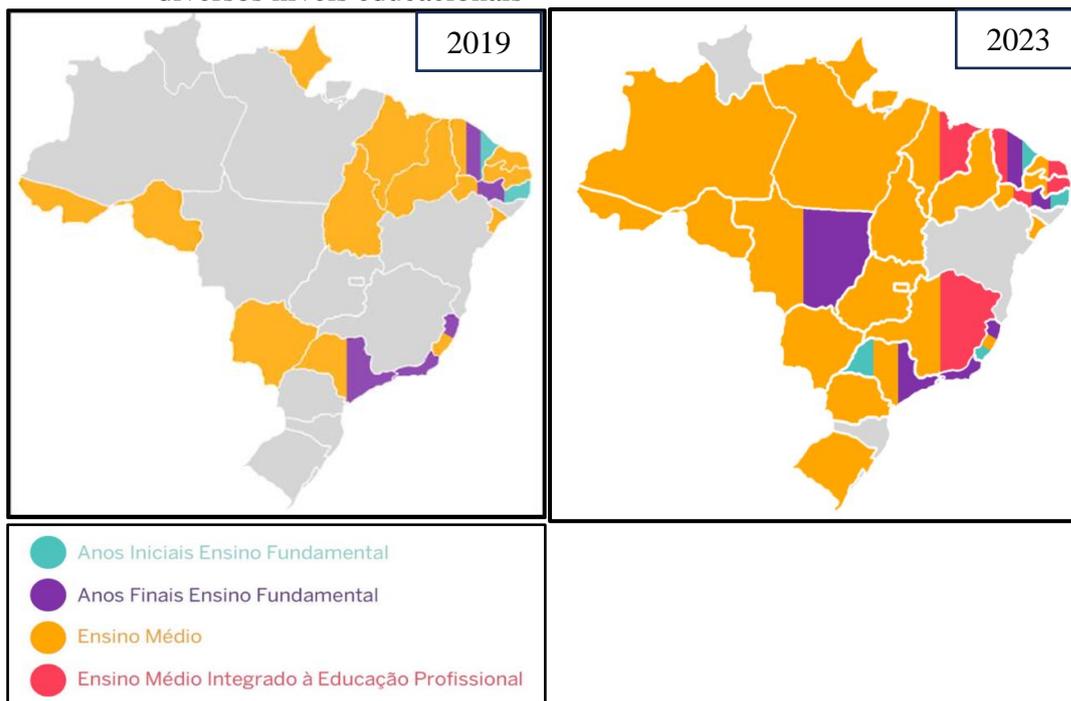
Não obstante, o atingimento da meta do PNE advém às custas de uma série de problemas. Muitos professores e professoras, além das 30 horas semanais cumpridas nas escolas da rede estadual, têm outros vínculos de trabalho, às vezes de 20 ou 30 horas em prefeituras ou escolas particulares. Esses vínculos retiram desses profissionais a disponibilidade de estar à disposição da SEECT todos os dias, de segunda a sexta-feira, em uma mesma escola. Também parte dos alunos do Ensino Médio não têm disponibilidade para cumprir uma jornada de quase 10 horas por dia na escola, por diversos motivos, dentre os quais destaca-se a necessidade imediata de trabalhar para contribuir com a renda da família. Assim, à medida que mais e mais escolas foram se tornando integrais, ocorreu uma espécie de migração forçada tanto de professores quanto de alunos, que buscavam as cada vez mais esparsas e superlotadas escolas regulares.

Em alguns casos, a única escola estadual da região tornou-se integral, o que implicou a evasão de parte dos alunos. É o caso da Escola Estadual Daura Santiago Rangel, no bairro José Américo, em João Pessoa, que passou a integrar o regime integral em 2018. De acordo com uma das alunas, “A maioria [dos alunos] não vai poder ficar nesse regime, porque precisa tomar conta da casa, trabalhar, por exemplo. [...] É a única escola do bairro, não deveria ser integral” (Entenda [...], 2017). De fato, o Censo Escolar aponta que a Escola Estadual Daura Santiago Rangel tinha 371 matrículas no Ensino Médio em 2017. Esse número caiu para 282 matrículas em 2022, ou seja, uma queda de aproximadamente 24%.

Apesar de fazer parte da rede pública, o modelo de educação integral implantado no estado da Paraíba passou três anos sob tutela temporária do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Isso implica dizer que esse instituto privado, criado e presidido pelo ex-CEO da Philips, Marcos Magalhães, ficou responsável pelas formações dos professores, pela definição da carga-horária e pela determinação das disciplinas da base diversificada, dentre outras atribuições, assumindo prerrogativas que seriam da SEECT.

O ICE se define, em sua página na *web*, como “uma entidade sem fins econômicos “[...] criad[a] em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano<sup>25</sup>, localizado em Recife.”<sup>26</sup>. De acordo com o próprio *website*, o ICE já atendeu, desde sua criação, mais de 677 mil estudantes e 36 mil professores, em mais de mil escolas, em 14 estados do Brasil e vem crescendo significativamente nos últimos anos, como se pode observar na Fig. 7.

**Figura 7** – Mapas temáticos de atuação do ICE em 2019 (à esquerda) e em 2023 (à direita), em diversos níveis educacionais



Fonte: <http://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 13 set. 2023.

<sup>25</sup> Fundado em 1825 e localizado no centro do Recife, o Ginásio Pernambucano é o mais antigo colégio do país em atividade. Lá estudaram Clarice Lispector, Ariano Suassuna, Epitácio Pessoa, Celso Furtado, Assis Chateaubriand, entre outros. O Ginásio Pernambucano passou por uma reinauguração em 2004, sob tutela do ICE, que consistiu em substituição de todo o corpo docente e discente e adoção do modelo integral de educação que posteriormente viria a ser replicado pelo ICE em todo o país.

<sup>26</sup> Fonte: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 30 out. 2019.

Na Fig. 7, vemos que em 2019 o ICE atuava em 15 estados, concentrando-se principalmente na região Nordeste, majoritariamente no Ensino Médio. Em 2023, a presença do ICE no país aumentou sensivelmente, de modo que agora só não atua em quatro estados (RR, SC, BA e AL). Também vemos que se ampliou a participação do ICE em níveis educacionais: antes, atuava no Ensino Fundamental em cinco estados; agora, aumentou esse número para seis, além de expandir a atuação para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em seis estados, nível que antes não estava contemplado no mapa. Nota-se, portanto, um crescimento considerável da participação do ICE no País.

Em seu livreto institucional, o instituto esclarece como funciona a sua relação com os governos e as prefeituras: após o “convite” do governo, “parceiros privados são mobilizados para investir na implementação do programa”, de modo que 100% do financiamento do ICE vem da iniciativa privada (Ver Fig. 8, a seguir). Usamos aspas no termo “convite” por não ser possível, juridicamente, um órgão público “convidar” uma empresa para a prestação de serviços; o caminho previsto em lei seria a publicação de edital licitatório para seleção de uma empresa conforme as especificidades das atividades demandadas. O uso do termo convite pode ser um recurso discursivo para ocultar a natureza da relação entre os governos e essa instituição.

O ICE atua em parceria com os governos e prefeituras na implementação do modelo de escola integral, em cada escola, por um período de três anos. Após esses três anos iniciais de adaptação ao modelo, há o que o instituto denomina como “passagem de bastão” de volta para a Secretaria de Educação. É importante ressaltar que o convênio do ICE e outras ONGs com prefeituras e governos estaduais geralmente não implica pagamento direto, com passagem de recursos públicos para essas organizações, uma vez que os recursos que os mantêm vêm de investidores privados.

É válido pontuar que o ICE é apenas um dentre diversos outros institutos que têm tomado o bastão da educação pública na implementação de modelos de educação integral. Destacamos, no mesmo nicho de atuação, o Instituto Qualidade no Ensino (IQE, também presidido por Marcos Magalhães), o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Sonho Grande, na Paraíba, além do Itaú Social e a Fundação Lemann também em outros estados. Todas essas entidades têm uma ampla atuação em projetos educacionais em diversos estados do Brasil. Observamos, nas páginas oficiais desses institutos, que não é raro o estabelecimento de parcerias e a criação de projetos comuns entre eles, de forma que se pode entender as interações desses atores privados entre si e entre os governos estaduais e municipais como

uma teia complexa que se estende por todas as regiões do país, como pode ser visto na Fig. 8, a seguir.

**Figura 8** – Passo-a-passo da parceria entre os governos e o ICE



Fonte: ICE (2023, p. 13).

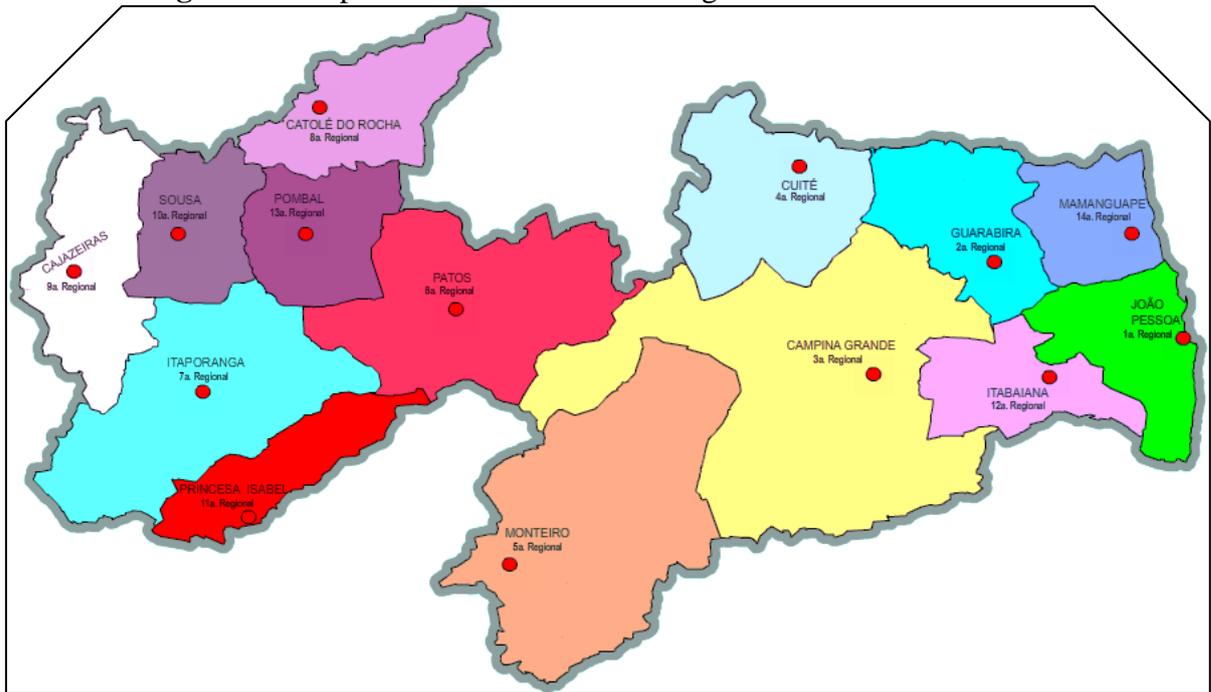
Como o foco desta pesquisa é o contexto de trabalho de profissionais de Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, é necessário situar como se estrutura a divisão de atribuições entre a SEECT e o ICE e a rotina de trabalho nesse contexto.

A SEECT era uma pasta do Poder Executivo estadual, que englobava Educação Básica, educação superior e ciência e tecnologia. A SEECT foi formada pela fusão das antigas pastas de Educação e Ciência e Tecnologia, na gestão de João Azevêdo. A partir de 2023, a SEECT foi novamente desmembrada em duas: Secretaria de Educação e Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Ensino Superior. Para os fins desta pesquisa, as várias fusões e desmembramentos das secretarias do governo estadual não aparecem como uma questão, isto

é, não parecem ter tido grande impacto na forma como os colaboradores configuram o próprio trabalho, uma vez que se referem à Secretaria sempre de forma genérica, não apontando especificamente para o secretário, mas para a Secretaria como instância administrativa fixa.

A SEECT era encarregada de coordenar e pôr em prática a política educacional estadual. Na sua estrutura administrativa, divide o estado da Paraíba em catorze Gerências Regionais (GREs), que apresentamos na Fig. 9.

**Figura 9** – Mapa das catorze Gerências Regionais de Ensino da Paraíba



Fonte: <https://stellasape.blogspot.com/p/historia.html>. Acesso em: 30 nov. 2023.

Além da divisão em GREs, a SEECT também se divide em secretarias executivas e comissões. À época da geração de dados, existia um setor específico, inclusive com espaço de trabalho separado dos demais setores, para dar atenção à implementação das escolas integrais, a Comissão Executiva de Educação Integral, também conhecida como Comissão das Escolas Cidadãs.

Dentre outras atribuições, essa Comissão também era responsável por coordenar as RCA, reuniões bimestrais em cada unidade escolar, com oito horas de duração, destinadas a avaliar a implementação do modelo integral e o atingimento das metas pactuadas. Participavam das RCA: dois representantes da SEECT, dois representantes do ICE, direção, coordenação pedagógica, coordenação administrativo-financeira, coordenações de área (linguagens, humanidades e matemática e ciências da natureza), docentes – exceto durante horário de aula – e líderes de turma.

Essas visitas de membros da Comissão e do ICE a cada unidade escolar eram marcadas com aproximadamente uma semana de antecedência. Ao longo dos anos em que trabalhei em escolas cidadãs, participei de vários desses momentos e, como profissional, lembro-me do clima de apreensão durante esses dias de Ciclo. Eram momentos bastante cansativos, principalmente para o corpo gestor da escola, por ser um dia inteiro de reunião, das 7h30 às 17h00. Por diversas vezes, em alguns momentos da reunião, entrávamos em uma espécie de disputa entre perspectivas pedagógicas diferentes.

A Lei n. 11.100/2018, que cria o Programa de Educação Integral, estabelece objetivos, horários de funcionamento e as atribuições para as funções de diretor, coordenador administrativo-financeiro, coordenador pedagógico, coordenador de área e professor. Conforme essa Lei, nas ECI/Ecit, são ofertadas nove aulas por dia, sendo cinco pela manhã e quatro à tarde, totalizando 45 aulas por semana para cada turma.

Além das disciplinas da base comum (Português, Inglês, Espanhol, Educação Física, Artes, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Química, Física, Biologia), há também a oferta de disciplinas da base diversificada (Projeto de Vida, Práticas Experimentais, Estudo Orientado, Eletivas, Colabore e Inove, Avaliação Semanal), com uma carga-horária semanal de 2h para cada disciplina.

As disciplinas da base diversificada são ofertadas pelos professores da base comum, sendo distribuídas entre os professores conforme disponibilidade de carga-horária e afinidade com seus interesses. É comum que os professores cuja disciplina têm menor carga-horária semanal, isto é, aqueles que ministram apenas uma ou duas aulas semanais para cada turma (caso de Artes, Sociologia, Filosofia, Espanhol e Inglês) precisem complementar sua carga-horária com mais disciplinas da base diversificada. Por essa razão, professores dessas áreas geralmente se encarregam de outras disciplinas também.

Nas Ecit, a carga horária das disciplinas da base comum é reduzida, de forma que se destine também espaço na grade de horários para as disciplinas da base técnica. Assim, por exemplo, os estudantes da primeira série do Ensino Médio das Ecits têm cinco aulas semanais de língua portuguesa e cinco de matemática, enquanto os estudantes das ECIs têm seis de cada uma.

Nas escolas integrais, há também outras atividades, previstas na Lei das Escolas Cidadãs (Lei 11.100/2018), a serem desempenhadas pelos professores. Cada estudante deve ter um professor Tutor, que fica responsável por acompanhar suas dificuldades de aprendizagem e seu

desempenho acadêmico. Cabe aos professores também elaborar e implementar um Programa de Ação anual, elaborar Guias de Aprendizagem bimestrais para cada turma e para cada disciplina ministrada, participar de formações pedagógicas conforme demandas da Secretaria de Educação (SEECT), participar das reuniões semanais de planejamento de área e das reuniões de ciclo de acompanhamento bimestrais (RCA).

Conforme a legislação estadual, os professores das ECI/Ecit devem cumprir uma carga-horária de até 28 horas-aula e realizar o planejamento e outras atividades pedagógicas na escola, cumprindo uma carga-horária semanal de 40 horas, das 7h30 às 12h e das 13h20 às 17h de segunda a sexta-feira. Não deve haver aulas vagas na escola; assim, os professores se responsabilizam em substituir os colegas em caso de ausências por motivos de saúde ou formações pedagógicas.

## **2.6 Formação continuada de professores na Seect-PB e na Escola Freire**

Nesta pesquisa, compreendemos que o termo formação continuada tem diversas possibilidades de significação. Como explica Gatti (2008, p. 57),

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

A autora destaca que, nas redes públicas de ensino, muitas das iniciativas de formação continuada partem de constatações (seja por meio de avaliações de larga escala, seja por meio de pesquisas) de que os cursos de formação inicial não propiciam bases suficientes para a atuação profissional. Nesse sentido, os programas de formação continuada adquirem um caráter compensatório, com fins de “suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...], que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas” (Gatti, 2008, p. 58).

Entretanto, Gatti (2008) não enfatiza a dimensão política e as influências de bases econômicas que orientam essas formações. Já Polido (2018, p. 77) defende que “a formação de professores está inserida [em uma estrutura social] e se molda de acordo com as necessidades estruturais de nosso modo de produção”, sugerindo um olhar mais crítico para a realidade das formações continuadas.

A nossa sociedade vem sendo moldada para a construção e a constante reprodução de valores neoliberais, em um mundo subordinado à flexibilização dos mercados, no que Milton Santos, já em 2001, denominava “globalização perversa” (Santos, 2001, p. 37). Para o autor, “seja qual for o ângulo pelo qual se examinem as situações características do período atual, a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade” (Santos, 2001, p. 58). Nessa sociedade, a educação, e, conseqüentemente, a formação de professores, são postas a serviço das demandas do mercado, “a fim de que seja possível formar trabalhadores aptos a essa forma de organização da produção e consumidores que atendam às expectativas do mercado consumidor” (Polido, 2008, p. 79).

Soma-se a essa problemática a dicotomia na representação dos papéis dos professores da Educação Básica e os formadores de professores. A esse respeito, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 215-216) pontuam o seguinte:

Os educadores e os sábios, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem ligação entre elas, [...] de vez que o saber docente aí operante reside inteiramente na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 215-216).

Nesse contexto, explicam os autores, a relação do professor com os conhecimentos passa a ser a de “‘agente da transmissão’, de ‘depositário’ ou de ‘objeto’ de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam se impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 221). Podemos fazer um paralelo aqui com a noção freireana de educação bancária: “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. [...] A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 37).

Por esse motivo, é comum conceber a formação continuada de professores como uma “atividade pensada, produzida e desempenhada por algum agente externo (de alguma instituição pública ou privada – universidade, organização social ou empresa) e voltada para esses professores” (Araújo, 2022, p. 168). Assim, de forma geral, o movimento de formação se dá de fora para dentro e de cima para baixo, isto é, tanto os temas das formações, quanto a metodologia, as ações e as reflexões são trazidas por esses agentes para os professores, e não o contrário.

Mesmo em trabalhos que propõem a quebra desse paradigma, é fácil perceber essa divisão de papéis. Por exemplo, na pesquisa de Piatti (2006), a autora faz o seguinte relato sobre seu papel como profissional: “hoje, como supervisora pedagógica, *responsável pela formação dos professores*, penso não só em minha prática, mas na de todos os educadores que, como eu, buscam subsídios para atuar com mais eficiência e competência [...]” (Piatti, 2006, p. 13, grifo nosso). Ainda na mesma página, a pesquisadora reafirma a necessidade de perceber os professores como “protagonistas” do processo de formação continuada. Notamos, assim, uma possível ambivalência entre o papel de protagonismo atribuído aos professores em sua própria formação e a responsabilidade pela formação dos colegas que a supervisora pedagógica atribui a si mesma.

Diante desses desafios, é necessário refletir sobre quais pressupostos guiam nossa perspectiva de formação permanente de professores. Nóvoa (1992) propõe contribuições relevantes para esse debate. O autor defende que a formação continuada deve promover uma postura crítico-reflexiva, que facilite movimentos de autoformação participada, em um processo interativo e dinâmico. Desse modo, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de *formação mútua*, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p. 27, grifo nosso).

Sob a perspectiva de Nóvoa (1992), o *diálogo* entre os professores é visto como elemento fulcral para que se consolidem os saberes advindos da prática, e as vozes dos participantes assumem uma posição de destaque. Esse diálogo permite a criação de *redes coletivas de trabalho*, sendo, portanto, elemento-chave para a socialização e para a (re)construção dos valores próprios à comunidade formativa. Desse modo, “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Em minha pesquisa de mestrado, sob orientação do prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa, estudei como o diálogo, em uma perspectiva crítica e colaborativa em sala de aula, pode funcionar como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de professores no contexto de formação inicial. Na pesquisa, “percebemos que o uso de mecanismos linguísticos e discursivos diversos por parte do professor contribuiu de forma significativa para a criação de espaços em que se promoveu a colaboração” (Araújo, 2018, p. 81). Percebemos, também, que as sugestões feitas pelos sujeitos da pesquisa, graduandos em Letras-Inglês da UFCG, foram cruciais para a reelaboração dos materiais didáticos que esses docentes estavam produzindo (Araújo; Costa, 2020). Essas conclusões, embora tenham ocorrido em uma pesquisa no contexto

de formação inicial, e não no contexto profissional, corroboram a perspectiva de Nóvoa (1992) acerca da centralidade do diálogo para a produção de saberes.

De 1989 a 1992, Paulo Freire atuou como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina. Nessa época, ele desenvolveu uma modalidade de formação permanente, inicialmente desenvolvida com professores da Educação Infantil, chamada de *grupos de formação*. Esses grupos de formação consistiam em momentos que os docentes tinham na escola, em “encontros periódicos e planejados, para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica” (Saul; Saul, 2016).

Em espaços como esses, a dimensão coletiva das práticas de formação contribui para o reposicionamento desses profissionais, colaborando para a (re)construção de uma identidade profissional autônoma na produção de seus saberes e seus valores, e, assim, ajuda a promover a preparação de professores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 28), em redes integradas de colaboração. Veremos mais adiante como esse tipo de formação proposto por Nóvoa (1992) tem pontos de aproximação com as formações desenvolvidas na Escola Freire.

Ainda de acordo com Nóvoa (1992), o desafio principal para essas transformações consiste em compreender a escola como um espaço educativo, de formação para toda a comunidade, ou seja, um espaço em que educar os estudantes e formar professores não sejam atividades distintas, mas partes integrantes de uma mesma atividade. Isso implica compreender a formação docente como “um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 31). Podemos relacionar a perspectiva de Nóvoa (1992) com a noção de que a escola é, ao mesmo tempo, a principal agência de letramento em nossa sociedade e, portanto, lugar privilegiado de constituição do professor. Assim, a escola é lugar de construção de conhecimentos e de formação docente por excelência (Vóvio; Sito; De Grande, 2010).

Assim, noções como autonomia, diálogo, comunidade, relação teoria-prática e reflexão crítica são elementos relevantes para as ações de formação em contexto profissional. Contudo, faz-se necessário considerar o contexto de formação em que a escola se insere, pois, como afirma Imbernón (2009, p. 10), “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”.

Por esse motivo, é preciso tecer algumas considerações sobre as ações e os programas de formação de professores atualmente em andamento na esfera estadual paraibana. É importante destacar que, nas próximas linhas, nos dedicaremos àquelas ações da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT-PB) que se dirigem a docentes que atuam em Escolas Cidadãs Integrais com turmas de Ensino Médio, na primeira gerência regional de ensino, como é o caso da nossa escola focal.

Como já dito, desde o ano de 2016, o ensino integral tem sido implementado nas escolas paraibanas, em resposta aos incentivos financeiros do Governo Federal e em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O governo do estado tem trabalhado em parceria com o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição do terceiro setor responsável pelo estabelecimento dos currículos, acompanhamento das ações e formação dos professores para adequação ao modelo de educação integral.

Nas escolas estaduais da Paraíba, a passagem de escola regular para escola integral não é resultado de pressões sociais, de baixo para cima. Pelo contrário, foram noticiados protestos das comunidades nas quais escolas integrais foram implantadas, principalmente nos últimos anos, quando cresceu vertiginosamente o número de ECI e Ecits, passando de 35 para 304 (Paraíba [...], 2024) em todo o estado. Vale ressaltar que o Brasil não tem um legado de mudanças sendo promovidas por fruto de pressões sociais; historicamente, as mudanças foram impostas, muitas vezes de forma violenta.

A escola que apresentamos é uma das que está em processo de implementação do modelo integral. A implementação, que se dá com o acompanhamento periódico do ICE e da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT), tem duração de três anos.

A SEECT, em parceria com outros atores, tais como o ICE, o Instituto Sonho Grande, o Instituto Qualidade na Educação (IQE), oferece, ao longo do ano, diversas formações, voltadas para os professores e o corpo gestor das escolas. De modo geral, professores são convocados a participar de formações coletivas, que abrangem, normalmente, a área de atuação de uma Gerência Regional de Ensino. Por isso, é comum que os encontros formativos sejam desenvolvidos com a participação de professores de várias escolas ao mesmo tempo.

As convocações para participar das formações ocorrem conforme a área de atuação e o nível de ensino, de forma que apenas parte do corpo docente de cada escola participa de cada momento formativo de cada vez, e conforme as necessidades específicas identificadas pela secretaria para cada disciplina. Assim, docentes de áreas com mais destaque em avaliações de

larga escala, como português e matemática, normalmente têm muito mais formações que docentes de outras áreas.

No ano de 2019, por exemplo, o corpo docente da Escola foi convidado a participar de três formações organizadas pela SEECT-PB, conforme disposto no Quadro 1, apresentado a seguir.

**Quadro 1** – Formações organizadas pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba em 2019

<b>Formação</b>	<b>Entidade formadora</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Público</b>	<b>Duração</b>
Colabore & Inove	Comissão das Escolas Cidadãs (SEECT-PB) e Instituição Proakademia (TAMK / Finlândia).	Capacitar professores para implementação da disciplina Colabore & Inove.	Professores da disciplina Colabore & Inove <sup>27</sup> .	3 dias no início do primeiro semestre + 3 dias no início do segundo semestre.
<i>English Discoveries</i>	SEECT-PB e ETS (empresa dos EUA).	Capacitar professores de inglês para usar a plataforma <i>English Discoveries</i> .	Professores de inglês.	4 horas no início do 1º semestre + 4 horas no início do 2º semestre.
Nivelamento	Instituto Qualidade na Educação (IQE)	Apresentar as fichas de nivelamento <sup>28</sup> e orientar os professores para sua aplicação.	Gestores (apenas no 1º dia) e professores de língua portuguesa e matemática.	4 dias no início do 1º semestre + 4 dias no início do 2º semestre.

Fonte: Araújo (2022, p. 170).

As formações apresentadas no Quadro 1 têm muitas características em comum, dentre as quais destacamos a lógica pragmatista e a ênfase nas demandas da SEECT e das entidades parceiras, em detrimento das demandas locais. Devido à necessidade de atender a todas as escolas de cada regional a cada formação, a quantidade de participantes em cada encontro tende

<sup>27</sup> A disciplina *Colabore & Inove* foi inserida na grade curricular a partir do ano de 2019, nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, como parte da Base Diversificada das Escolas Cidadãs Integradas. Essa disciplina se volta à promoção do empreendedorismo e das habilidades para o século XXI (Escolas [...], 2019), em alinhamento com valores neoliberais. Pode ser ministrada por qualquer professor das Escolas Cidadãs, sendo requerida aos docentes que ministram essa disciplina a participação na formação que apresentamos no Quadro.

<sup>28</sup> As fichas de nivelamento são fichas didáticas distribuídas pelo IQE para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, com fins de revisar conteúdos do Ensino Fundamental e reduzir as discrepâncias entre os alunos.

a ser alta, o que favorece o uso de palestras e apresentações de slides para passar informações. Em virtude do tamanho do público, as formações geralmente são ministradas em grandes auditórios, sendo bastante utilizado o do Centro de Formação de Educadores, em João Pessoa. De forma geral, não são utilizadas cartilhas nem cadernos de formação.

Nessas formações coordenadas pela SEECT, há pouco espaço para reflexão crítica, para a discordância ou para a busca coletiva por soluções. É comum que, quando há a participação ativa dos professores, esta se dê na forma de perguntas com modalizadores de natureza deôntica (devo / não devo; posso / não posso) ou no compartilhamento de descontentamentos com as demandas da SEECT. Questões de natureza filosófico-crítica ou dialógica são bastante raras. É importante, porém, destacar um outro programa de formação de professores que apresenta características bem distintas desse quadro geral, o já mencionado Programa Gira Mundo.

Como já dito, o Governo do Estado da Paraíba desenvolve, desde 2016, o programa Gira Mundo Finlândia<sup>29</sup>, que oferece bolsas de intercâmbio para capacitação de professores nas universidades Finlandesas de Tampere e Hämeenlinna. No período de um a dois meses, os professores contemplados com o programa participam de aulas no *campus* escolhido, trabalhando, em seguida, no desenvolvimento de projetos no Brasil. Desde sua implementação, mais de uma centena de professores do estado já participaram do Programa<sup>30</sup>.

Na análise, veremos menções às formações geridas pela SEECT, ao Programa Gira Mundo e a experiências coletivas de formação docente que se esboçaram inicialmente a partir de conversas e discussões com outros professores do estado que participaram do Gira Mundo, e que teve também grande influência teórica das filosofias freireana (principalmente a noção de formação como ato contínuo) e vygotskiana (principalmente as discussões sobre o papel do outro no desenvolvimento do sujeito).

A Escola Freire realiza atividades de formação mútua, que tiveram como base um questionário desenvolvido pelos professores e respondido por todo corpo docente, com o intuito

---

<sup>29</sup> Por uma questão de escopo, não desenvolvemos uma análise mais detalhada sobre o Programa Gira Mundo nesta Tese. As informações e descrições aqui apresentadas não abarcam as ações do Programa. Mais informações podem ser encontradas na página do Programa. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/programa-gira-mundo>. Acesso em: 3 dez. 2023.

<sup>30</sup> No período de produção de dados, verificamos que, na Escola Freire, quatro professores, a diretora e o coordenador pedagógico, isto é, 42% do quadro de professores e gestão, já tinham participado do Programa. Um dos professores foi selecionado para participar do programa pela segunda vez, desta vez para atuar como tutor.

de mapear quais os temas mais relevantes e que despertariam interesse coletivo para o desenvolvimento de formações para todos.

Nas respostas ao questionário, os seguintes temas receberam maior destaque, tendo sido os mencionados com maior frequência: avaliação; aprendizagem por habilidades e competências; educação para o século XXI; multi-, inter- e transdisciplinaridade; e mediação de conflitos. É importante destacar que esses temas, conforme relatos dos docentes, surgiram a partir de imperativos materiais da realidade em que a escola está inserida.

Para o primeiro bimestre de 2019, a Escola Freire decidiu, em sua semana de planejamento, estabelecer a ênfase nos seguintes temas: habilidades da BNCC, criação Guias de Aprendizagem e mecanismos avaliativos desenvolvidos com base nessas habilidades, formação socioemocional e desenvolvimento de fichas individuais para acompanhamento dos alunos.

Para a estruturação das formações mútuas, organizou-se a dinâmica "Que bom, que pena, que tal?". Os professores, em grupos, avaliaram suas experiências em formações passadas, destacando pontos positivos, negativos e sugerindo melhorias. Essa atividade ajudou os professores a discutir suas experiências e a criar espaços de formação mais positivos e produtivos.

Foram formadas, a partir daí, três equipes, compostas, cada uma, por integrantes das áreas de linguagens, humanas e exatas. Cada uma das equipes ficou incumbida de desenvolver uma formação a ser dada para os demais professores, utilizando metodologias que engajassem os colegas e que conseguissem se relacionar com temas relativos ao próprio dia a dia da escola. Assim, foram criadas formações, por exemplo, sobre mediação de conflitos, que levou à elaboração de uma comissão de mediação na escola; formação sobre educação baseada em habilidades e competências, que auxiliou na formação sobre avaliação, por meio de critérios mais claros sobre a criação de perguntas em provas, de maneira a propiciar, também, o uso de outros instrumentos avaliativos atentos à multiplicidade das habilidades. Trazemos como exemplo, no Quadro 2, a seguir, as formações desenvolvidas pela Escola na primeira metade de 2019.

Como vemos no quadro, as formações mútuas desenvolvidas na Escola Freire abordaram diversos temas, foram desenvolvidas de forma colaborativa pelos profissionais da Escola e por outros membros da comunidade escolar, mobilizando públicos diferentes,

conforme a temática abordada. É possível verificar também como os objetivos de cada formação partiu das necessidades apontadas pelo coletivo.

**Quadro 2** – Encontros formativos desenvolvidos pela Escola Freire no primeiro semestre de 2019

Nome	Ministrante(s)	Objetivo	Duração
Palestra sobre deficiência intelectual	Psicopedagoga convidada.	Discutir estratégias para garantir a inclusão de dois estudantes com deficiência intelectual.	2h
Minicurso sobre descolonização do currículo	Coordenador pedagógico.	Discutir o conceito de colonização e alternativas para a construção de um currículo descolonial na escola.	4h
Oficina de escrita do Projeto-Político-Pedagógico <sup>31</sup>	Prof. de história e prof. de inglês.	Mobilizar toda a comunidade escolar a contribuir com a escrita, em andamento, do PPP da escola.	2h
Oficina sobre Modelos Pedagógicos	Profa. de biologia; prof. de sociologia e filosofia; prof. de geografia.	Revisar as principais correntes pedagógicas e discutir suas influências na nossa atuação profissional.	4h
Minicurso sobre Gamificação	Especialista convidada.	Propor metodologias alternativas, com uso de jogos para fins didáticos.	4h
Minicurso sobre análise morfológica e análise sintática para concursos	Prof. de inglês.	Revisar e sumarizar a terminologia da gramática tradicional de modo a auxiliar os professores em provas de português para concursos <sup>32</sup> .	4h
Palestra sobre TDAH e inclusão na escola	Mãe de aluno do 1º ano; mãe de aluna do 2º ano.	Conscientizar o corpo docente e discente sobre como contribuir com a educação dos estudantes com necessidades especiais.	2h

Fonte: Araújo (2022, p. 173).

A partir do panorama oferecido pelo Quadro 2, é possível perceber que as formações mútuas realizadas pela Escola Freire congregaram esforços de profissionais convidados, professores e membros da comunidade escolar. Em contraponto às formações oferecidas pela

<sup>31</sup> Esta formação, assim como a formação sobre TDAH e inclusão, contou com ampla participação de diversos membros da comunidade escolar (pais de alunos, funcionários, estudantes, estagiários e professores).

<sup>32</sup> Esta iniciativa partiu do interesse de um terço do quadro de professores em passar no concurso para professor efetivo, para superar a condição de precariedade como prestadores de serviço, garantir aumento salarial e estabilidade. Professores prestadores de serviço têm a atuação regida por contrato temporário, não têm plano de carreira, recebem cerca de metade do salário dos professores efetivos e podem ter o contrato suspenso a qualquer momento, caso um professor efetivo da mesma disciplina manifeste interesse em trabalhar na escola. Esta é a condição de quase 60% dos professores da rede pública do estado da Paraíba, de acordo com o Sintep-PB. Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/07/24/professores-da-rede-estadual-da-paraiba-paralisam-atividades-nesta-quarta-feira.ghtml>. Acesso em: 4 ago. 2019.

SEECT, as formações da Escola Freire colocaram os professores em posição ativa, coordenando e participando dos momentos de mútua aprendizagem.

No Quadro 3, apresentamos distinções percebidas entre as formações ofertadas pela SEECT-PB e aquelas criadas pela Escola Freire, sugerindo perspectivas muito diferentes.

**Quadro 3** – Formações desenvolvidas pela SEECT–PB e pela Escola Freire

<b>Formações da SEECT-PB</b>	<b>Formações da Escola Freire</b>
Formações pontuais, com encontros semestrais ou anuais.	Formação contínua, com encontros quinzenais ou mensais e compartilhamento contínuo de leituras.
Professores como replicadores individuais.	Professores como integrantes de uma comunidade empenhada na (re)construção de espaços de aprendizagem.
Conteúdos e temáticas selecionados pela entidade formadora, conforme demandas da Secretaria e de entidades privadas.	Temáticas selecionadas pelos professores, conforme as necessidades locais.
Modelo único e uniformizado de formação.	Múltiplas abordagens.
Professores em formação como sujeitos passivos, que recebem informações e instruções.	Professores em formação como sujeitos ativos, que colaboram na formação uns dos outros.
Formações oferecidas por profissionais que desconhecem a realidade específica de cada escola.	Formações oferecidas pelos próprios professores da escola.
Ações desenvolvidas no Centro de Formação de Professores ou nas regionais de ensino.	Ações desenvolvidas na própria escola.
Ênfase em aspectos práticos, com pouco embasamento teórico.	Ênfase em aspectos reflexivos e críticos, em relação dialética com os conhecimentos teóricos e práticos.
Ignorância a respeito dos conhecimentos, habilidades, capacidades e saberes dos sujeitos que participam da formação.	Valorização dos conhecimentos, habilidades, capacidades e saberes dos sujeitos que participam da formação.
Hierarquização na formação.	Formação horizontal e capilarizada, com criação de redes colaborativas com outras escolas da região.

Fonte: Araújo (2022, p. 174).

Essas diferentes perspectivas já se evidenciam nesse âmbito, mas não estão restritas a ele. Pelo contrário, o choque entre diferentes perspectivas sobre o trabalho docente entre esses diferentes agentes tem profundas implicações em todos os âmbitos do trabalho desenvolvido na escola. Para entender melhor essas implicações, buscamos aprofundar, no capítulo seguinte, nossas reflexões sobre o ensino como trabalho, a partir das contribuições das Ciências do Trabalho e do ISD, ou seja, nossa fundamentação teórica.

## CAPÍTULO 3

### CIÊNCIAS DO TRABALHO E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (Marx, 2007, p. 34-35).

Esta pesquisa utiliza, como aporte teórico, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para o qual as questões relacionadas com a linguagem se colocam como pilares fundamentais da ciência do humano, dado o pressuposto que os signos languageiros estão na origem do pensamento consciente, e entendendo que o acesso à realidade não se dá senão pela mediação da linguagem, o estudo do agir languageiro, objeto deste projeto de pesquisa, é o caminho pelo qual podemos compreender o humano e sua relação com o mundo.

Como esta investigação se debruça sobre o trabalho docente, é fundamental discutir também as implicações de entender o ensino como trabalho (Lousada, 2006; Machado, 2007, 2009). Assim, nossa pesquisa apoia-se nas discussões das Ciências do Trabalho, que trazem noções importantes sobre trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real, além de outros conceitos como gênero e estilo profissional, tarefa e atividade, que fundamentam nossa análise. Vemos como fundamentais as contribuições de Clot (2001, 2006, 2007, 2017) e de Amigues (2004).

Nesse sentido, podemos considerar que nesta pesquisa trabalhamos com dois conceitos que se entrelaçam intimamente para constituir aquilo que nos torna humanos: linguagem e trabalho, que discutiremos neste capítulo.

#### **3.1 Da gênese do trabalho ao trabalho docente contemporâneo**

O trabalho humano nasce a partir das necessidades fundamentais: a necessidade de se alimentar determina a coleta, a caça, o cultivo ou a criação de animais; a necessidade de proteger a si e aos demais determina a busca ou a construção de abrigos. Cada uma dessas atividades, por sua vez, leva ao desenvolvimento do próprio ser humano, em uma relação dialética: o ser humano modifica o meio e a si ao mesmo tempo através do trabalho. Essas atividades demandaram o desenvolvimento de novas ferramentas, novas configurações na divisão do

trabalho, enfim, novas tecnologias, que, por sua vez, levaram a alterações não só na própria construção da subjetividade, como também a profundas mudanças sociais.

Por exemplo, para o cultivo de grãos, os seres humanos foram, ao longo de milênios, desenvolvendo novas ferramentas (da foice e do arado ao maquinário agrícola contemporâneo). Assim, historicamente, o trabalho vai sendo profundamente alterado a partir da complexificação das sociedades e das tecnologias.

Nesse sentido, o trabalho, na perspectiva que adotamos nesta pesquisa, vai muito além do gasto de energia ou de uma ação de transformação da natureza. Entendemos o trabalho como uma atividade sempre inserida em um contexto social e histórico, que condiciona ou determina a atividade e as relações entre as pessoas que a desempenham.

A etimologia do termo já nos ensina muito sobre como o trabalho é percebido de formas diferentes ao longo da história. O termo *trabalho*, na língua portuguesa, assim como os termos em outras línguas latinas (*travail* no francês, *trabajo* no espanhol) vem de *tripalium*, palavra latina que designava dois instrumentos: um deles era feito de três paus, às vezes munidos de pontas de ferro, que eram usados para imobilizar cavalos e bois; o segundo, também formado por três paus, era utilizado para torturas. Era uma espécie de tripé formado por três estacas cravadas no chão, nas quais as mãos e os pés eram amarrados. Desse termo, surgiu o verbo *tripaliare*, que significava, originalmente, torturar. Vemos, portanto, uma conotação de sofrimento atribuída ao trabalho, já na Idade Média (Bonzatto, 2011).

Na mitologia hebraica, a associação entre trabalho e castigo aparece já na narrativa da criação: Adão e Eva são expulsos do paraíso e condenados ao trabalho duro como castigo por sua desobediência. Essa narrativa estabelece o referencial católico de trabalho como sofrimento, castigo e penitência. Na Grécia Antiga, também o trabalho era encarado sob um viés negativo: os escravizados desempenhavam o trabalho braçal, enquanto os homens livres detinham o privilégio do ócio.

Essa visão negativa do trabalho manual contrasta com os diferentes sentidos atribuídos ao trabalho pelos povos indígenas originários do nosso continente e no continente africano. O trabalho, para estes, está ligado ao território, sem rupturas com o meio natural. “Todas as tarefas eram realizadas como parte integrante da vida, com festas para o plantio, para as colheitas, com cerimoniais para as grandes caçadas e para as pescarias coletivas” (Bonzatto, 2011, p. 1). Contudo, os europeus importaram à América uma dupla ruptura nas relações entre as pessoas e

das pessoas com a natureza. Assim, no século XVI, com a colonização europeia do continente americano, o trabalho passa a significar a submissão de homens a outros homens.

Ainda no século XVI, a ética calvinista inverteu a ótica sobre a representação de trabalho, que passou a ser encarado como algo positivo. A Reforma Protestante, nessa época, estabeleceu a dedicação ao trabalho como virtude, e o trabalho como caminho para a dignificação, contribuindo, dessa forma, com o estabelecimento do capitalismo em países protestantes.

Posteriormente, no século XVIII, a Revolução Industrial e o cercamento dos campos ingleses marcaram o momento, na Europa, em que as relações de trabalho passaram a ser sinônimo de relações de opressão para geração de lucro. Se o trabalho poderia ser definido, nas sociedades primitivas, como uma atividade social através da qual o ser humano, mediado por ferramentas, atua no meio para satisfação das necessidades coletivas, (ou seja, o produto do trabalho humano atendia às necessidades diretas daquele coletivo que o produziu), no capitalismo essa relação entre o trabalho e as necessidades coletivas foi rompida, com o surgimento de classes sociais antagônicas, uma classe destituída que vende sua força de trabalho para produzir e outra, detentora dos meios de produção, que se apropria daquilo que foi produzido. Como explica Brandão (1981, p. 104), “[...] alguns poucos sobrevivem do trabalho dos outros. Sobrevivem de deter modos de poder que surgem onde o diálogo acaba e onde o trabalho, afinal, separa e opõe as categorias de homens opostos, de grupos e classes sociais antagônicas”.

No século XX, com a organização do trabalho industrial a pleno vapor, emergem estudos com a finalidade de otimizar a produção, sob forte influência dos regimes fordista e taylorista. O sistema fordista foi a principal forma de produção industrial em massa após a Segunda Guerra Mundial e durou a maior parte do século XX. Esse sistema exigia trabalhadores altamente especializados, treinados para funções específicas, pois era caracterizado pelo progresso econômico através da produção em massa de produtos de baixo custo (Antunes, 2002).

Com o colapso desse modelo, na década de 1970, surge o Sistema de Produção Toyota (TPS), permanecendo como o modelo de produção atual, substituindo a superprodução pela produção personalizada *just-in-time*. Diferentemente de seu antecessor, o TPS requer trabalhadores flexíveis, adaptáveis e multitarefas (Antunes, 2002).

Se, no sistema fordista, os salários deveriam ser altos o suficiente para os trabalhadores comprarem os bens que produziam, para o TPS, a redução de resíduos se torna a norma, mesmo

quando isso significa desperdício de trabalhadores subutilizados. Como resultado, nos últimos anos, postos de trabalho informais, precários, intermitentes, terceirizados e não regulamentados estão se tornando a norma para a maioria da população mundial (Antunes, 2018).

A conjuntura do trabalho no nosso século é desalentadora e prognostica um futuro ainda pior para as futuras gerações. Nos países centrais e na periferia do sistema capitalista, as classes médias se deparam com uma estagnação dos salários que dura já mais de uma década, enquanto os preços de serviços essenciais vêm crescendo ano a ano. Principalmente nos países periféricos, como é o caso do Brasil, diversas reformas, que culminam em fenômenos de flexibilização de direitos trabalhistas, uberização e a pejetização<sup>33</sup>, têm levado a uma queda sem precedentes nas condições de trabalho: jornadas cada vez mais longas, contratos cada vez mais curtos, aposentadoria cada vez mais distante para a reduzida parcela da população que tinha acesso a direitos trabalhistas (Antunes, 2018). Para as gerações futuras, o horizonte parece ainda mais sombrio: estudos mostram que, pela primeira vez na história, os filhos esperam condições de vida piores que seus pais. Nesse sentido, Chomsky (2015) afirma que: “pela primeira vez na história da espécie humana, desenvolvemos a capacidade de nos destruirmos. [...] Agora, por fim, se reconheceu que há mais processos de longo prazo levando [...] à destruição da capacidade de uma existência decente”.

Na esteira do desenvolvimento de estudos relacionados ao âmbito do trabalho, a Ergonomia emergiu a partir da combinação de diversos campos disciplinares. Se nos EUA, a ergonomia voltou-se precipuamente ao desenvolvimento de técnicas e ferramentas para otimizar o trabalho fabril, na França, a ergonomia passou a se voltar cada vez mais aos coletivos de trabalhadores.

Beserra *et al.* (2009, p. 5) entendem o trabalho como “fundamento ontológico do ser social, cuja maior repercussão seria a formação do gênero humano”. Ao buscar entender a gênese da atividade humana em bases marxistas, pensadores como Leontiev, Luria e Vygotsky desenvolvem um quadro que a descreve como constituída de: sujeito, instrumentos, objeto, regras, divisão do trabalho e comunidade. À luz do marxismo, esses pensadores enfatizaram a

---

<sup>33</sup> O termo *uberização* faz referência ao modelo de trabalho instituído pelas plataformas digitais como Uber e Ifood, que se caracteriza pela ausência de direitos trabalhistas, ultraprecarização do trabalho, ausência de vínculo empregatício (informalidade) e pelo trabalho mediado e gerenciado pelas plataformas digitais por meio de algoritmos. A *pejetização*, por sua vez, diz respeito à contratação de trabalhadores por meio da criação de pessoa jurídica (PJ) constituída especificamente para esse fim, como forma de disfarçar a verdadeira natureza do trabalho assalariado e, assim, contornar o pagamento de direitos trabalhistas básicos.

natureza ontológica do trabalho para o ser humano, pois é a partir deste que nos recriamos, nos inserimos no nosso contexto sócio-histórico e nos desenvolvemos como humanos.

Clot (2007) traz contribuições fundamentais para compreendermos o trabalho em sua complexidade. O autor faz uma analogia entre a perspectiva de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e a noção de gêneros da atividade. Assim como os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis, também os gêneros da atividade, nessa perspectiva, seriam um conjunto relativamente estável, mas flexível, de variantes normativas que nos informam como agem ou deixam de agir nossos pares no contexto de trabalho, como regras que se destinam a organizar o agir, determinando o que é possível e o que não é, seja em relação ao outro, seja em relação ao objeto.

Note-se que esse conceito de *gênero profissional* precede as prescrições, funcionando mais como consensos, muitas vezes memórias coletivas ou não-ditos compartilhados por aquele coletivo. Araújo (2022, p. 93) cita vários exemplos de ações típicas do *métier* do professor de línguas, que podem nos ajudar a compreender esse conceito: “iniciar a aula com cumprimentos na língua-alvo e uma introdução do assunto, manter a sala de aula atenta, fazer chamada no início ou final da aula [...], passar atividade para casa, orientar os alunos em caso de dúvidas, elaborar e corrigir provas entre muitas outras”. Essas ações, embora não constem em documentos prescritivos, constituem o gênero profissional, por constituírem essa representação coletiva do que se espera que um profissional da área realize em seu contexto de trabalho.

Em relação à noção de *estilo*, Clot (2007, p. 180) explica que “é uma retomada e um novo impulso da repetição coletiva para além da repetição. Ele é identificável quando a ação é repetida sem ser repetitiva. Ele descongestiona o gênero ao iniciar variantes suscetíveis de conservar sua vitalidade”. Ou seja, o estilo de cada um, ou mesmo de um coletivo, ao transgredir o que se espera do gênero profissional, contribui também para o desenvolvimento do gênero.

O estilo profissional tem a ver também com a “libertação dos pré-concebidos do ofício, marcada por uma postura transgressora do docente, que o permite renormalizar, ou seja, repensar reflexivamente o prescrito” (Silva, 2021, p. 38). A noção de *renormalização* (Gomes Júnior; Schwartz, 2014), derivada da ergologia, pode ser compreendida como “uma negociação racional que consiste na busca por redesenhar o meio em que se vive, a fim de modificar, suprir ou até mesmo refutar as brechas normativas de valores pré-estabelecidos” (Silva, 2021, p. 38).

É pelas contribuições desses impulsos do estilo, que flexibilizam as prescrições, que os gêneros da atividade vão se constituindo como algo sempre em movimento, em constante desenvolvimento. O estilo contribui, assim, para a renovação contínua do gênero profissional.

Amigues (2004) apresenta as noções de trabalho prescrito e trabalho realizado. O trabalho prescrito diz respeito aos aspectos normativos (formais e informais) que regem o dia a dia do trabalho do professor. As prescrições, na perspectiva do autor, não apenas desencadeiam ou orientam as ações do trabalhador, como também são constitutivas da atividade de trabalho. O trabalho realizado, por sua vez, engloba aquilo que foi efetivamente realizado pelo trabalhador. É importante ressaltar que, ao desempenhar determinada tarefa, o trabalhador pode seguir ou não as prescrições, redefini-las, pô-las à prova, contestá-las, ou ir além do que elas determinam, de modo que há sempre um hiato entre o prescrito e o realizado, em qualquer contexto de trabalho.

Uma fala da colaboradora Eva ilustra bem esse hiato entre as prescrições e o realizado: *“A gente diz: ‘ó, a tutoria não vem funcionando assim. Vamos fazer de outra maneira.’ O modelo [da Escola da Escolha] diz que é assim, é::: a gente faz assim e dessa maneira, ‘bota essa coisa aqui pra fortalecer.’ Então a gente vem propondo coisas novas, né, assim, pra fortalecer o que já tem”* (E1<sup>34</sup>). Vemos, nessa fala, que a colaboradora contrasta o que *“o modelo diz”* e o que o coletivo faz, diante dos desafios que surgem naquele contexto, buscando *“fortalecer o que já tem”*.

Situado na Psicologia do Trabalho, Clot (2010), inspirado no conceito de psiquismo vygotskiano, introduz o conceito de ação real (em contraponto a ação realizada). A ação real engloba também tudo que não foi feito, mas que poderia ter sido para a realização da atividade. Clot (2010, p. 103-104) explica o real da atividade nos seguintes termos:

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...] As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise.

---

<sup>34</sup> Utilizamos siglas **E1** e **E2**, para indicar os excertos retirados das entrevistas realizadas em 2019 e 2021, respectivamente. A sigla **IaS** foi utilizada para as entrevistas de instrução ao sócia realizadas em 2019. As transcrições completas encontram-se nos Apêndices.

Assim, Clot (2010) propõe levar em consideração essas *atividades suspensas, contrariadas, impedidas, retidas, ocultas*, pois são fundamentais para compreendermos a ação realizada. De modo geral essa parte de nossas ações é muito maior que a parte que “chega a passar pelo filtro”, isto é, a ação realizada.

Uma noção particularmente relevante para esta pesquisa é a de *poder de agir* (Clot, 2010) ou *agendi potentia*<sup>35</sup>, como aparece originalmente em latim na *Ethica* de Spinoza (2014). O pensador holandês postulava que o ser humano, ao estar no mundo, está em confluência ativa com o universo. Todo corpo tem, assim, poder de afetar e de ser afetado por tudo que o cerca. “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Spinoza, 2009, p. 92). Ao descrever os afetos, Spinoza (2009) nos permite compreender que o poder de agir do ser humano pode ser descrito de diversas formas, dentre as quais destacamos: o “esforço [...] por perseverar em seu ser” (p. 117), “suas próprias virtudes” (p. 128-129), sua “força de existir” (p. 146), ou “sua própria natureza” (p. 151). À nossa leitura, a noção spinoziana de potência de agir pode ser compreendida como a própria vida ou potência vital, isto é, guarda relação com a capacidade de buscar o bem-estar pessoal, a plenitude, a realização do potencial humano.

A redução de poder de agir, por outro lado, pode ser ocasionada pela melancolia, pela tristeza, pelas afecções que causem mal ou algum tipo de fragilidade na manutenção do ser. Spinoza (2009, p. 117) explica como essas afecções contrariam nossa potência de agir:

A tristeza diminui ou refreia a potência de agir do homem [...]. Portanto [...], ela é contrária a esse esforço; e tudo pelo qual se esforça o homem afetado de tristeza é por afastá-la. Ora (pela def. de tristeza), quanto maior é a tristeza, tanto maior deve ser a parcela de potência de agir do homem que ela contraria. Portanto, quanto maior for a tristeza, tanto maior será a potência de agir com a qual o homem se esforçará por afastar a tristeza [...].

Partindo dessa noção spinoziana, Clot (2010) explica que o poder de agir é heterogêneo. Assim, “aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia” (Clot, 2010, p. 15). Nesse sentido, trazendo essa noção para compreender o trabalho, podemos afirmar que a diminuição ou amputação do poder de agir guarda relação com uma cisão entre o trabalhador e sua atividade, uma situação que pode, caso agravada, levar à insatisfação com o desempenho

---

<sup>35</sup> *Agendi* é a forma genitiva do gerúndio do verbo *agō*, comumente traduzido como agir ou fazer. A terminação *-ndi* indica o gerúndio genitivo. Um exemplo de construção latina semelhante, usando o gerúndio no genitivo, é *modus operandi* (modo de operar).

da atividade ou ao adoecimento, uma vez que o trabalho passa a representar fator de sofrimento para o profissional. Quando o trabalhador se defronta com uma atividade esvaziada de significado, seu poder de agir é atrofiado, provocando-lhe uma sensação de subutilização. A ausência de recursos necessários para agir também leva à diminuição do poder de agir, podendo acarretar sentimentos paralisantes ou até adoecimento; o fortalecimento do coletivo e a renovação do gênero profissional, por outro lado, ampliam o poder de agir.

Ao tratarmos desse âmbito do trabalho, nesta pesquisa, utilizamos a noção de *impedimento* como um termo guarda-chuva, abrangendo as noções de dificuldade, conflito e dilema. Encontramos esses impedimentos no real da atividade, como descrito por Clot (2006). A noção de impedimento é fundamental para a Clínica da Atividade, uma vez que, “quando as atividades são impedidas, elas geram sofrimento no trabalhador, o qual lança mão de mecanismos defensivos para se proteger no/do exercício profissional” (Hernandes-Lima, 2020, p. 106). A noção de impedimento é determinante para avaliarmos a ampliação ou diminuição do poder de agir.

Lousada (2021) aponta que a noção de *dificuldade* geralmente é utilizada no âmbito do quadro teórico da Clínica da Atividade em sentido genérico, relacionada aos problemas que são encontrados no trabalho. Por isso, ela propõe utilizar a noção de Brousseau (2003), para o qual a dificuldade é “uma condição, um caráter de uma situação que aumenta de maneira significativa a probabilidade de não resposta ou de resposta errada dos actantes implicados na situação”.

O *conflito*, como explica Lousada (2021, p. 11), caracteriza-se como “situação em que se deve escolher entre dois motivos, intenções, ou seja, um conflito de interesses que se opõem e que tornam difícil a escolha”. Hernandes-Lima (2020, p. 105) define o conflito como “unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana”. Ela explica que o conflito tanto pode servir como motor para o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como pode também ser fator gerador de sofrimento, levando ao adoecimento e à amputação do poder de agir. A partir dessa noção, para diagnosticar uma situação de conflito, é fundamental identificar quais são as intenções ou motivos opostos que se apresentam naquele contexto.

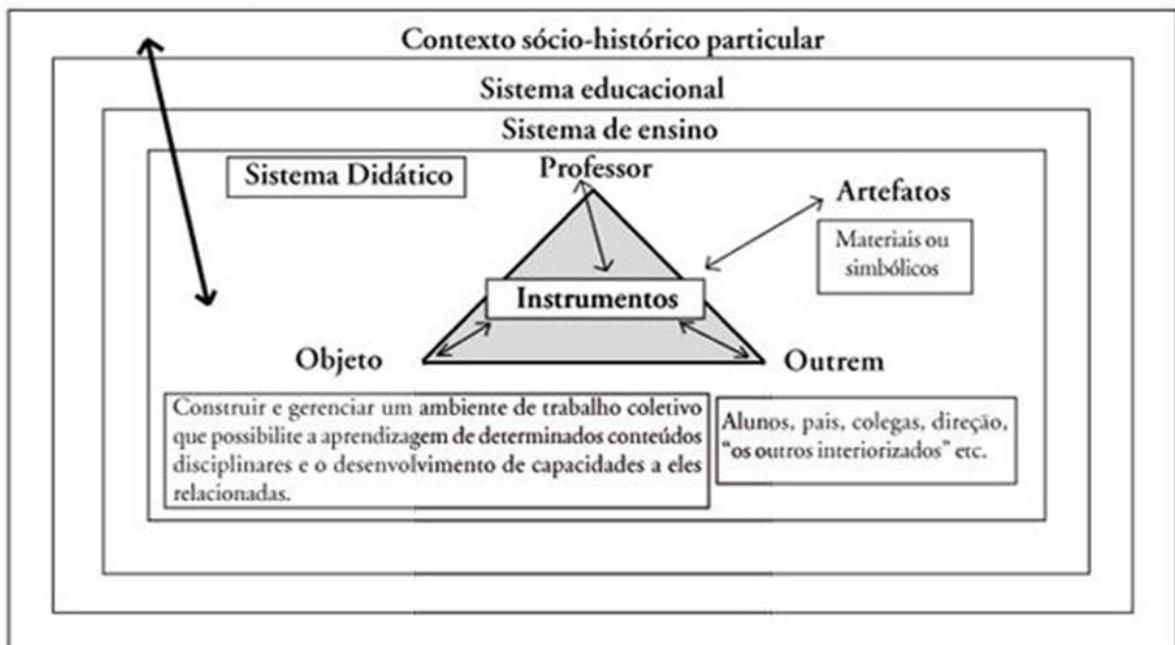
Já o *dilema* é definido por Silva (2023, p. 33) como “um conceito interpretativo que se caracteriza pela oposição entre duas possíveis orientações de ação que mostram incompatíveis, contraditórias entre si, persistentes, diante das quais há um impasse”. A partir dessa definição,

ela aponta como exemplo de dilema o uso ou não de língua materna em aula de língua estrangeira. Para que se interprete uma determinada situação como dilema, é necessário também considerar sua persistência sócio-histórica, uma vez que esse conceito traz em seu bojo esse caráter transpessoal. Como explica Lousada (2021, p. 10), “o dilema pode ser definido como algo transversal ao *métier*, que ultrapassa o conflito de interesse, e que se inscreve na memória do *métier*, sendo transmitido por gerações de professores/trabalhadores”.

As noções de dificuldade, conflito e dilema configuradas nos textos são de extrema relevância para nossa análise, pois trazem ao nível do discurso a atividade em sua complexidade. Os impedimentos estão, em sua essência, como explica Clot (2006), imbricados no próprio conceito de trabalho real, e ajudam a revelar como os profissionais configuram a atividade, relacionando o que foi feito, o que não se pôde fazer, o que deveria ter sido feito etc.

Machado (2007, 2009) explica que o trabalho do professor é, ao mesmo tempo, uma atividade individual e coletiva, prefigurada pelo próprio trabalhador, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos ou de impedimentos. Com base nessa definição expandida de trabalho, Machado (2007) propõe o esquema que apresentamos a seguir (Fig. 10), relacionando o trabalho do professor com o sistema de ensino, o sistema educacional, o contexto sócio-histórico, os instrumentos e artefatos materiais e simbólicos e os outros indivíduos com os quais essa atividade se relaciona.

**Figura 10** – Elementos constitutivos do trabalho do professor



A Fig. 10, elaborada por Machado (2007), ajuda-nos a revelar alguns pontos importantes, dentre os quais ressalto que, assim como discutimos acima, o trabalho docente, como qualquer outro tipo de trabalho, está inserido em um contexto histórico-social particular e está sempre em relação dialética com esse contexto, alterando-o e por ele sendo alterado. Também é importante destacar que a relação do(a) professor(a) com o outro é sempre uma relação mediada por instrumentos, sejam estes artefatos materiais ou simbólicos.

Neste ponto, considero relevante explicar a diferença entre artefatos e instrumentos. O termo artefato refere-se a qualquer produto construído para um fim determinado, podendo ser material (lápiz, lousa, martelo etc.) ou simbólico (livro, projetos, leis etc.). Embora ambos os termos possam se referir às mesmas coisas no mundo, a distinção fundamental entre eles está na relação do ser humano com estes: um artefato passa a ser instrumento a partir do momento em que me aproprio concretamente dele (seja ele um artefato material ou simbólico), utilizando-o em uma determinada atividade. Esse artefato passa, então, a ser instrumento naquele contexto. Assim, “enquanto os artefatos não forem incorporados de forma concreta pelo sujeito, eles não serão transformados em instrumentos, serão somente artefatos” (Riciolli, 2015, p. 66).

No caso dos docentes que acompanhamos nesta pesquisa, todos esses elementos trazidos por Machado (2009) sobre o trabalho emergem, com as peculiaridades próprias daquele *métier*. O trabalho é prefigurado por prescrições de diversas naturezas e de diversas origens (SEECT, ICE, legislação, autoprescrições); é mediado por instrumentos materiais e simbólicos, como livros, guias e materiais de apoio; é interpessoal, envolvendo um coletivo de trabalho que engloba toda a comunidade interna e externa à escola; é transpessoal, pois parte de modelos de agir prévios; é conflituoso em diversos aspectos, o que leva esses sujeitos a construir diversas estratégias, ora de enfrentamento ou de resistência; e é fonte de desenvolvimento e impedimento, com impacto direto no poder de agir desses profissionais.

Amigues (2004) explica que o trabalho docente é perpassado por objetos que constituem um sistema. Ao agir, o/a docente sistematiza esses vários objetos, gerenciando a relação entre eles, de modo a constituir o que o autor denomina *meio-aula*. Para o autor, esses objetos constitutivos, noções cruciais para esta pesquisa, são: as prescrições, as regras do ofício, os coletivos e as ferramentas (Fig. 11).

**Figura 11** – Objetos constitutivos da atividade docente



Fonte: Santos e Tonelli (2021), com base em Amigues (2004).

As *prescrições* regulam e orientam o trabalho, delimitando (com fronteiras mais ou menos rígidas) aquilo que é ou não autorizado, tolerado ou proibido. Amigues (2004) considera que as prescrições têm um caráter vago, no sentido de que elas enfatizam *o que* deve ser feito, mas raramente orientam *como* fazê-lo. Por isso, as prescrições requerem traduções e reelaborações por parte do trabalhador.

No nosso contexto, há uma “cascata hierárquica” (Aparício, 2010), que vai desde a LDB, os PCNEM, as OCNEM – em nível nacional –, passando por prescrições de nível estadual, como a Lei Estadual 11.100/2018, que instituiu o modelo de educação integral adotado na rede de ensino da Paraíba, até diretrizes operacionais anuais elaboradas pela SEECT e cadernos de formação do ICE.

Cabe pontuar que, em nosso contexto, nas Escolas Cidadãs Integrais, os documentos prescritivos podem ser muito menos vagos do que Amigues (2004) descreve. Tanto antes quanto durante o ERE, as diretrizes da SEECT e do ICE chegam a determinar, para algumas disciplinas: o horário exato e dias da semana em que devem ocorrer as aulas (ex.: a avaliação semanal deve ocorrer nas terças-feiras, no terceiro horário da manhã); o conteúdo, os objetivos e a metodologia para cada aula; o material didático que deve ser utilizado.

Nas ECIs, até as reuniões de planejamento são prescritas com atividades definidas para cada horário e cada dia. Como exemplo, trazemos dois trechos das orientações para as atividades de planejamento do 2º semestre de 2019, descritas em um documento de 25 páginas enviado para todos os corpos gestores: “9h30: Leitura, análise e revisão do Plano de Ação da Escola (Duração: 2h00min.)”; “O Gestor deve, previamente, preparar um cartaz onde todos

possam colocar seus *post-its* com as informações durante a realização da dinâmica”<sup>36</sup>. Lembrome ainda de quando eu atuava nas ECI: os dias de planejamento no início do semestre eram tão cheios de reuniões, que não sobrava muito espaço para o planejamento das aulas. Nesse contexto, veremos em nossa análise como as prescrições podem sufocar a autonomia da escola e, ao mesmo tempo, servir de estopim para reações e reorganizações do corpo docente frente a esse sufocamento.

*As regras do ofício* são como “uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (Amigues, 2004, p. 43). Elas são normalmente algo implícito, mas compartilhado pelos profissionais, ligando os trabalhadores entre si.

Um exemplo interessante que emerge em nossa pesquisa é o contraste entre as regras de ofício relativas ao grau de proximidade entre alunos(as) e professores(as) no contexto universitário e na escola integral, percebido pelo colaborador Bruno, professor da área de Ciências da Natureza: “*Porque na faculdade, você dá aula e pronto, acabou-se. Não tem mais, não existe mais nenhuma relação. É só isso. [...] Ninguém fala de assunto pessoal dentro de uma faculdade ou raramente, a não ser aqueles professores mais... que gostam de ficar contando história. Mas raramente isso acontece lá no meu curso*” (E1). Bruno percebe, pela própria experiência profissional, o contraste na relação entre docentes e discentes no contexto atual de trabalho, embora não haja uma regra explícita sobre como proceder em relação a isso: “*Mas, de certa forma, também por passar o dia todinho aqui, a gente se envolve com a vida dos alunos*” (E1).

*As ferramentas*, explica Amigues (2004), podem ser pré-existentes ou criadas para atingir os objetivos; a partir do momento em que o/a docente se apropria dessas ferramentas, passa a transformá-las em instrumentos para a ação, num processo de gênese instrumental, como explicamos acima. Amigues (2004) menciona que o professor usa mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo. Cita como exemplos os manuais, as fichas pedagógicas e os exercícios.

Algumas ferramentas são tão importantes para a definição do *métier*, que a decisão em apropriar-se ou não delas pode representar um fator de angústia para o profissional. Isso se revelou, por exemplo, nas reflexões do nosso colaborador Bruno acerca do uso do quadro nas

---

<sup>36</sup> De forma ilustrativa, apresentamos as primeiras páginas do documento no Anexo C.

aulas: “*Porque, se você fica por muitas aulas fazendo só práticas, ou você faz uns debates ou você faz aulas do lado de fora do espaço da sala, depois de um tempo surgem as críticas: ‘ah, o professor não dá aula, o professor não usa o quadro’*” (E1).

Um outro exemplo do contexto de nossa pesquisa ocorreu quando a colaboradora Eva, em sua segunda entrevista, faz uma lista das ferramentas que são utilizadas para o monitoramento das metas da escola nas RCA: “*Bom, é isso mesmo: Plano de Ação, Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Ementas de Eletivas... Sim, e o único que eu não citei foi o quadro de indicadores, que é uma lista de metas, né, de pontos que são verificados a partir do Plano de Ação da escola, que é feito alinhado ao plano da Secretaria de Educação*” (E2).

Por fim, os coletivos são mais um elemento constitutivo do trabalho docente; a atividade docente se constrói na coletividade e por meio dela. Essa mesma perspectiva ressoa na fala de Diogo, um dos nossos colaboradores, que afirma: *A gente pensa que temos responsabilidades como indivíduos, mas temos que construir algo coletivamente, senão não faz sentido. Faz nem sentido escola, né?* A reflexão sobre o caráter coletivo do trabalho também emerge nas palavras de Brandão (1981, p. 104):

o trabalho não é uma relação entre o homem e a natureza. O trabalho é uma relação entre os homens através da natureza. [...] Transformar o Mundo, tornando-o cada vez mais humano, é o sentido do trabalho. E como todo o trabalho do homem sobre o Mundo é coletivo, ele é também um modo de exaltação da solidariedade entre os homens.

É importante ressaltar que cada docente pode pertencer a vários coletivos, como explica Amigues (2002): há o coletivo da profissão, o da disciplina, o do estabelecimento de ensino, o da série, entre outros. Assim, cada coletivo se organiza de formas diferentes e produz regras de funcionamento que vão constituir respostas às prescrições daquele contexto. Os coletivos podem, portanto, assumir um papel de orientar o trabalho diante de lacunas encontradas nas prescrições, por exemplo. As relações desses coletivos se estabelecem nos contatos cotidianos.

Amigues (2004, p. 43) afirma que “as dimensões coletivas da atividade do professor raramente são consideradas [...], do mesmo modo como a atividade fora-da-aula é frequentemente considerada resíduo do trabalho”. Esta pesquisa vai justamente no sentido contrário, pois traz a dimensão coletiva do trabalho e os contextos de trabalho fora da sala de aula como pontos relevantes da nossa análise. Nesse sentido, acredito que a filosofia Ubuntu fortalece nosso argumento sobre a necessidade de olhar para os sujeitos a partir da dimensão coletiva.

O conceito de Ubuntu é a organização sociopolítica e filosófica dos povos africanos de língua bantu. É, ao mesmo tempo, uma ontologia, uma epistemologia e uma ética africana, baseada na coletividade e no cuidado mútuo como valores fundamentais. De acordo com Nogueira e Barreto (2019), o termo Ubuntu está presente em quatro idiomas do sudeste da África: ndebele, swati, xhosa e zulu.

Para o Ubuntu, o *eu* se constitui na coletividade, “o *eu* e o *tu* não são relevantes, mas sim o *nós*” (Gonçalves; Costa; Silva, 2023, p. 12). Como apontam Vieira e Tristão (2021), o Ubuntu desafia a lógica cartesiana egocêntrica do “penso, logo existo” e o antropocentrismo, que põe o homem branco cis ocidental na centralidade do universo. Na direção oposta, assenta-se assenta-se na relação circular ou espiralar entre saberes do coletivo, entendendo a vida humana a partir da coletividade.

Na filosofia Ubuntu, a afirmação da humanidade de si se dá pelo reconhecimento da humanidade do outro, a intersubjetividade é inerente aos sujeitos. Nesse sentido, na filosofia Ubuntu, só faz sentido falar do eu falando do nós, uma vez que nos tornamos sujeitos em contextos de alteridade, de relações sociais. A humanidade de si está conectada à existência do outro e por ele é afetada, seja este outro ser humano ou não, ser vivo ou não vivo. O ser é confluência de múltiplas influências também dos antepassados (ancestralidade), da geração presente (atualidade) e daquelas que virão (futuridade) (Bispo dos Santos, 2023; Gonçalves; Costa; Silva, 2023; Vieira; Tristão, 2021).

Portanto, o Ubuntu traz em si a noção de que o sujeito é coletivo e envolve todos os seres do universo, e não há hierarquias entre o indivíduo e a comunidade ou vice-versa. Nessa filosofia milenar, todos os membros da comunidade têm igualdade de direitos e o dever de contribuir para o bem-estar do coletivo. Para o pensamento Ubuntu, o ser se caracteriza também pela instabilidade, as identidades estão sempre em (re)construção, o ser humano nunca está pronto ou acabado. Nada é estático, tudo está em constante mudança. O Ubuntu coloca a ênfase no coletivo, em contraponto ao individualismo e à competitividade neoliberais.

Nesta pesquisa, partindo da noção do “eu em nós” da filosofia Ubuntu, trazemos a dimensão coletiva para o cerne da nossa pesquisa, focando nosso objeto de investigação, um coletivo de professores de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba. Trazemos para esta pesquisa uma noção de identidade permeada pela perspectiva Ubuntu, que deve ser entendida aqui como algo discursivo, impermanente, fluido e necessariamente marcada pela coletividade. No contexto da nossa pesquisa, percebemos um coletivo muito coeso e organizado, em partes pela convivência diária, em partes também por afinidades, como vemos na fala de um dos

colaboradores: “*Aqui eu tenho amigos, outros professores, e a gente, querendo ou não, se vê, vai, todos os dias, e às vezes no fim de semana a gente se vê de novo, vai fazer alguma outra coisa*” (Bruno, E1).

Vimos até este ponto os quatro elementos constitutivos do trabalho na perspectiva de Amigues (2004). Contudo, usaremos nesta pesquisa uma noção expandida de elementos constitutivos, que apresento nas próximas linhas. Em sua Tese de Doutorado, Araújo (2021) propôs uma ampliação do conjunto de elementos constitutivos descrito por Amigues (2004), acrescentando duas categorias, os fatores sociais e os fatores intrapessoais.

Os *fatores sociais* vão nos permitir entender como o ambiente, o entorno do contexto de trabalho, tanto dentro quanto fora de sala de aula, influencia no modo como o professor desenvolve sua atividade. Os fatores sociais são de grande importância para esta pesquisa, uma vez que grande parte relevante dos impedimentos que encontramos em nossos dados dizem respeito a fatores de ordem social. As condições de vulnerabilidade social dos alunos, as dificuldades no acesso às tecnologias da informação, as questões sanitárias e de isolamento social derivadas da pandemia de covid-19, são, todas elas, exemplos de fatores sociais que veremos emergir com bastante força nos discursos de nossos colaboradores.

Os *fatores intrapessoais*, por sua vez, têm relação com o caráter subjetivo do trabalho docente, ou seja, “[...] sua relação com seus sentimentos e emoções, gerando nele reações diante dos conflitos inerentes ao gênero profissional” (Araújo, 2021, p. 171). Esses fatores dizem respeito, por exemplo, a angústias, tensões, inseguranças e outros sentimentos. Na análise, veremos os fatores intrapessoais aparecerem nos sentimentos e emoções reportados pelos colaboradores nas RCA, no ERE e nos conflitos entre o coletivo e agentes externos à escola.

Em resumo, destacamos que esses elementos constitutivos são fundamentais para a análise, uma vez que irão aparecer com bastante força nos momentos em que os professores refletem sobre os impactos da pandemia, da implementação do modelo integral, dos conflitos e das avaliações externas na sua atividade.

### **3.2 Instrução ao sócia como instrumento para análise do trabalho**

A instrução ao sócia (IaS) é um legado do Movimento Operário Italiano, capitaneada pelo médico e *partigliano* italiano Ivar Oddone, na década de 1970. É importante destacar que

esse procedimento é resultado de uma luta política coletiva e antifascista, de inspiração na psicologia soviética pós-revolucionária.

Em oposição política e teórica aos pressupostos do taylorismo nos contextos laborais, Oddone partia da premissa gramsciana de que, até nas condições de trabalho mais hostis, “o sujeito permanece ativo, continua com sua capacidade de pensar e de reapropriar-se do sentido e significado de suas experiências, de construir identidade e de desenvolver uma inteligência coletiva centrada no projeto de transformação do presente” (Pereira, 2017, p. 19). Assim, buscou desenvolver uma metodologia que seguisse na direção de favorecer uma compreensão crítica, coletiva e compartilhada pela própria classe trabalhadora acerca de seu contexto de trabalho.

Nasce, dessa forma, a IaS, que consiste, basicamente, em solicitar ao/à trabalhador(a) que instrua detalhadamente outra pessoa a se comportar exatamente como ele(a) em um contexto específico do trabalho, ressaltando cada detalhe, de modo que essa outra pessoa pudesse se passar pelo(a) trabalhador(a) sem que ninguém notasse a troca. Por meio dessa descrição minuciosa, “[...] o sujeito pode perceber de modo mais claro as contradições, desconfortos e desafios produzidos no descompasso entre as prescrições que lhe são impostas e as atividades concretas que ele de fato realiza” (Pereira, 2017, p. 22).

Oddoni, Re e Briante (2008, p. 44) desenvolvem a pergunta para a IaS nos seguintes termos:

Se você fosse substituído por um sócia na fábrica, de modo que não fosse possível notar a substituição, que instruções você daria a ele sobre seu comportamento, em relação ao trabalho, em relação aos colegas de trabalho, em relação à hierarquia da empresa, em relação à organização sindical (ou outras organizações de trabalhadores)?<sup>37</sup>

Esse procedimento permite, ainda, identificar as nuances do trabalho real, que poderiam ter passado despercebidas antes de sua verbalização. Propicia, portanto, um processo de transformação subjetiva nos participantes e do próprio contexto de trabalho, pois dialogar com o sócia permite que o sujeito se imagine na situação de trabalho com um obstáculo fundamental: o sócia não conhece o contexto de trabalho, mas deve emular o mesmo comportamento do interlocutor.

---

<sup>37</sup> No original: “*Se ti dovessi far sostituire da un sosia in fabbrica, in modo che non fosse possibile accorgersi della sostituzione, quali istruzioni gli daresti per il suo comportamento, rispetto alla mansione, rispetto ai compagni di lavoro, rispetto alla gerarchia aziendale, rispetto all’organizzazione sindacale (o ad altre organizzazioni dei lavoratori)?*”

A seguir, apresentaremos um breve panorama sobre o ISD, trazendo à discussão os principais conceitos que embasaram nossa análise.

### **3.3 As bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo**

O ISD foi fundado por Jean-Paul Bronckart, na Suíça, a partir de preocupações didáticas, visto que buscava adaptar modelos teóricos aos contextos de ensino. Como explica Bronckart (2006), o ISD insere-se no quadro epistemológico geral do interacionismo social, que entende socialização e individuação como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano e contesta a separação das ciências humanas em disciplinas. Assim, explica o autor, o ISD não pertence a um âmbito específico do saber, como a linguística, a psicologia ou a sociologia, mas se constitui como uma corrente mais ampla, da ciência do humano.

Bronckart (2006) destaca ainda a centralidade das questões de linguagem para a ciência do humano, dado que esse âmbito do saber se apoia no pressuposto vygotskyano de que os signos fundam a constituição do pensamento. Assim, as práticas languageiras situadas são entendidas como eixo fundamental para o desenvolvimento humano.

O ISD é marcado também por uma rejeição radical ao inatismo chomskiano e ao princípio do dualismo entre os fenômenos físicos e psíquicos humanos. Nesse sentido, filia-se fortemente aos princípios psicológicos soviéticos, com grande influência de pensadores como Vygotsky, Leontiev e Luria, além de outros teóricos de diversas áreas, tais como Voloshinov, Ricœur, Habermas, Saussure e Spinoza. Por uma questão de escopo, nesta pesquisa, recorreremos às contribuições de Vygotsky sobre a relação entre pensamento e linguagem e à já mencionada noção de potência de agir, de Spinoza.

Bronckart (2006) explica que, em uma primeira fase, nos anos 1980, considerando que o ISD emergiu de uma preocupação com questões relacionadas com a transposição didática, muitas pesquisas do ISD voltaram-se para o desenvolvimento e testagem de sequências didáticas, buscando desenvolver um modelo teórico para sustentar essa abordagem. As pesquisas desse período tiveram ampla divulgação e impacto na LA no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, capitaneadas pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado<sup>38</sup> no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (Lael/PUC-SP).

---

<sup>38</sup> A profa. Dra. Anna Rachel Machado, por ocasião do seu Doutorado sanduíche sob orientação de Bronckart, foi a principal responsável por introduzir o ISD no Brasil. Ela coordenou o grupo Análise

Para o ISD, a língua é concebida como “produto da interação social, oriunda de uma negociação coletiva que se coloca, perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, com significações sempre moventes” (Basílio; Pereira; Menezes, 2016, p. 417). Assim, ela só pode ser analisada de forma situada, contextual. Este ponto é fundamental para nossa pesquisa. A partir desse olhar sobre os fenômenos de linguagem, entendemos que não é possível compreendê-los fora do contexto de uso.

É importante considerar também que o ISD assume uma posição monista, sob influência da perspectiva spinoziana, ou seja, rejeita a clássica separação entre corpos numa dimensão material e ideias e sentimentos numa dimensão psíquica (Basílio; Pereira; Menezes, 2016).

Seguindo nessa direção, a produção do pensador russo Lev Vygotsky é fundamental para o ISD, a ponto de alguns pesquisadores apontarem essa corrente como um prolongamento da teoria vygotskiana. Vygotsky nos permite compreender que a relação do ser humano com o mundo é uma relação mediada pela linguagem. Sendo a linguagem um construto sócio-histórico, entendemos, assim, que toda relação de qualquer sujeito com o mundo é, necessariamente, uma relação que se constrói em bases também históricas e sociais. Como explicam Beserra *et al.* (2009, p. 3):

Vigotski ao discutir o caráter social das funções psicológicas superiores identifica que estas se apresentam inicialmente de forma externa, como uma relação entre duas pessoas, para depois influenciar a personalidade e tornar-se característica interna. Ou seja, o indivíduo “aprende a ser homem” apropriando-se das formas superiores de comportamento através das relações sociais.

A linguagem como elemento mediador na constituição do pensamento é, para o autor, uma questão fundamental. Nas palavras de Vygotsky (2005, p. 398):

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento.

Nessa perspectiva, a generalização contida na palavra é aspecto fundamental desta como representação da realidade na consciência<sup>39</sup>. Além disso, o significado da palavra não apenas é movediço e inconstante no uso social, mas também no processo de desenvolvimento da criança. Isto é, para Vygotsky, o significado passa por um processo dinâmico ao longo do desenvolvimento. “É antes uma formação dinâmica que estática” (Vygotsky, 2005, p. 408).

O ponto central percebido por Vygotsky é que o pensamento não é apenas expresso pelas palavras, mas se realiza por meio delas. O pensamento se forma a partir da palavra. Por isso, não é possível compreender o desenvolvimento da consciência sem considerar a palavra como elemento fundamental.

As contribuições de Vygotsky para o ISD também são de natureza metodológica, visto que a concepção do autor em relação à constituição do pensamento o levou a propor o que chamamos de método indireto. À época de Vygotsky, a maior parte das correntes da psicologia adotavam o método direto na produção científica, com grande destaque para o behaviorismo. Esse método “engloba todos os procedimentos que afirmam que só é possível estudar o que nos é dado pela experiência imediata” (Friedrich, 2012, p. 41). Parte-se, portanto, do pressuposto de que a experiência seria a única fonte e limite natural do saber científico.

Em oposição ao behaviorismo, Vygotsky propõe o método indireto, que, como explica, já está presente nas ciências da natureza e ciências históricas, pois, para ele certos domínios da psicologia, tais como a psicologia da criança e filogênese do psiquismo, não podem ser estudados com o método direto. O método indireto, para ele, não significa nos afastar da verdade, mas nos aproximar dela.

Para explicar o método indireto, Vygotsky usa a metáfora do termômetro, artefato que, para ele, “é o modelo perfeito do método indireto. [...] Interpretamos as indicações do termômetro, reconstruímos o fenômeno em estudo por seus traços, por sua influência sobre a expansão de uma substância” (Vygotsky, 1987). Ao usarmos um termômetro, não temos acesso direto ao calor, mas aos seus traços fundamentais, de modo que não há diferença fundamental entre o uso de um termômetro, por um lado, e a interpretação em história, psicologia etc., por outro. O mesmo vale para qualquer ciência, isto é, elas não são dependentes da percepção

---

<sup>39</sup> Nesta Tese, adotamos a noção de *representação* como definida por Farias (2017, p. 75), que a delinea como “uma rede de significados atravessados simbólica e ideologicamente pelos valores, concepções, crenças, sentimentos, afetos, entre outras dimensões que constituem o sujeito social”.

sensível (Vygotsky, 1987). Assim, conclui o autor que a tarefa futura da psicologia é construir seu termômetro.

Essa discussão sobre os métodos permite a Vygotsky mostrar a necessidade do método indireto para a psicologia. O autor propõe o conceito de psiquismo, às vezes substituído pelo de consciência como conceito central da psicologia. O psiquismo se compara a “um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos e da realidade” (Friedrich, 2012, p. 47), funcionando como um filtro de tudo que os sentidos acessam. Definível apenas por métodos indiretos, o psiquismo nunca reflete a realidade, mas a distorce subjetivamente em favor do organismo, com a função de constituir ilhotas de segurança, de forma que seja possível continuar a viver.

Dado que o funcionamento do psiquismo é inacessível pelo método direto, seja para o sujeito seja para o pesquisador, o único meio de acessar o real da ação é pelo método indireto. Assim, é possível compreender aquela ação para além da ação realizada (Friedrich, 2012).

### **3.4 A arquitetura interna dos textos**

Para Bronckart (1999, 2006, 2008), a linguagem se materializa em textos em três níveis, compondo o que o autor denomina arquitetura interna dos textos. No nível mais profundo, a infraestrutura geral do texto coloca em funcionamento a representação dos mundos discursivos; no nível intermediário, os mecanismos de textualização articulam as partes que compõem o texto; e no nível mais superficial, os mecanismos enunciativos contribuem para garantir coerência pragmática ao texto. Essa visão global sobre o texto, que busca compreender o agir linguageiro sempre em relação com o contexto sócio-histórico, oferece subsídios para a análise do agir humano mediado pela linguagem. Nos parágrafos seguintes, traçaremos um breve panorama sobre os elementos constituintes de cada um desses níveis do folhado textual.

Conforme o autor, a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo, constituído por: plano geral do texto, tipos de discurso, modalidades de articulação, e sequências. O *plano geral* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, ou seja, da estrutura em que se apresenta o texto. A noção de *tipo de discurso*, por sua vez, designa os diferentes segmentos que o texto comporta, que se classificam em quatro tipos: narração, discurso interativo, relato interativo e discurso teórico. Essa classificação diz respeito à relação dos mundos discursivos com o agente-produtor dos textos. Quando há conjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor, isto é, quando o mundo discursivo está implicado à ação

de linguagem, o discurso é da ordem do expor, podendo ser discurso interativo (quando há implicação do agente-produtor) ou discurso teórico (quando não há implicação do agente-produtor). Por outro lado, quando há disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas, o discurso pode ser relato interativo (quando há implicação do agente-produtor) ou narração (quando não há implicação do agente-produtor).

As articulações entre tipos de discurso incluem encaixamento (procedimento que explicita a relação de dependência de um segmento em relação a outro) e fusão de tipos de discurso diferentes.

Por fim, a noção de *sequência* designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto. Conforme Adam (1990), existem cinco sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Os *mecanismos de textualização*, de acordo com Bronckart (2012, p. 122), “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática”. Ainda de acordo com Bronckart (2012), esses mecanismos ajudam a promover a linearidade do texto e explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto para o interlocutor. Esses mecanismos podem ser agrupados em três conjuntos: conexão e coesão nominal.

Os *mecanismos enunciativos* (também chamados de mecanismos configuracionais) contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto. Bronckart (1999) ressalta que eles contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (ou seja, quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático, com fins de orientar a interpretação do texto por seus destinatários. Nesse nível de análise, duas noções destacam-se: vozes enunciativas e modalizações. Ambas serão mobilizadas em nossa análise dos textos-discursos do coletivo docente da Escola Freire. Por isso, consideramos importante apresentar as noções de vozes enunciativas e modalizações com mais detalhes.

Na perspectiva de Bronckart (1999), ao produzir um texto, o(a) autor(a) cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s). É a partir desses mundos virtuais, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as *vozes* que se expressam no texto. É por meio das vozes que o autor toma posição sobre o que é enunciado, compartilha suas avaliações, julgamentos e opiniões, além de atribuir responsabilidade a si ou a outros; por essa razão, as vozes são uma categoria relevante para esta pesquisa, mobilizada na análise dos nossos dados.

As vozes podem ser classificadas em implícitas ou explícitas, podendo também ser agrupadas em três subconjuntos: voz do autor (aquele que fala ou escreve), vozes sociais (pessoas ou instituições externas ao conteúdo temático mencionadas como instâncias avaliadoras) e vozes de personagens (pessoas ou entidades diretamente implicadas no conteúdo temático). Nos textos, as vozes podem ser distribuídas por índices de pessoa, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais ou organizadores argumentativos. Também podem ocorrer por marcadores de fontes enunciativas ou discurso direto (marcado na escrita por aspas ou travessão, na fala pela entonação, ou ainda por gestos). Vejamos, então, alguns exemplos de como as vozes aparecem nas falas de nossos colaboradores.

No nosso *corpus*, encontramos, por exemplo, o seguinte: “*Eles, de fato, na fala, me apresentam um instituto que está propondo algo lindo e maravilhoso, mas se tá colado com a realidade ou não, isso é outra história*” (Diogo, E1). Vemos aqui um exemplo de voz de autor que se materializa no texto a partir do organizador argumentativo *mas*.

A partir da análise de relatórios de estágio de professores em formação inicial, Reichmann (2015), apoiada em Koch (2008), demonstrou como organizadores argumentativos de oposição (*mas, porém*) podem ser utilizados para indiciar discordâncias, reconfigurando a voz do professor iniciante e sinalizando pontos de vista diferentes. Por meio desses organizadores argumentativos, “entrechocam-se no discurso ‘vozes’ que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes – é o fenômeno da polifonia” (Koch, 2008, p. 36). Desse modo, Reichmann (2015) aponta que as contraposições marcadas por esses mecanismos de conexão indiciam a voz implícita de autor. Em nossa análise, também iremos nos deparar com outras ocorrências de organizadores argumentativos usados para indiciar a voz implícita do autor.

Encontramos um exemplo de voz de personagem na seguinte fala de Carlos (E1): “*Ela fez: ‘eu sou da comissão das Escolas Cidadãs Integrais’*”. Aqui vemos várias pistas linguísticas que marcam a voz de personagem: um índice de pessoa (*ela*) seguido de um verbo *dicendi* muito usado na oralidade (*fez*) e a mudança de entonação que marca discurso direto.

Quanto às vozes sociais, podemos ilustrar a forma como emergem nesta pesquisa com esta fala de Eva (E2): “*E é uma coisa que a legislação educacional já prevê, né, a autonomia das comunidades escolares*”. Eva traz, nesse momento, a legislação educacional como voz social.

Por fim, outra categoria que pertence à dimensão configuracional dos textos são as *modalizações*. De acordo com Bronckart (1999), as modalizações contribuem para orientar o destinatário na interpretação do conteúdo temático.

À luz da teoria dos três mundos de Habermas (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo)<sup>40</sup>, Bronckart (1999) propõe a classificação das modalizações em quatro tipos: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. Vejamos cada uma delas em mais detalhes.

As *modalizações lógicas*, relacionadas ao mundo objetivo, consistem na avaliação de elementos do conteúdo temático a partir das condições de verdade, ou seja, se aquilo que se avalia é um fato certo e atestável, se é algo possível, provável ou improvável, eventual, necessário etc. Por exemplo, ao dizer “*O pessoal do Ciclo normalmente é simpático, conversa, escuta, tal, talvez provavelmente até leve realmente o relatório e tudo mais com as nossas críticas, mas acho difícil que alguém vá ler e realmente se importar com as críticas dos professores*”, nosso colaborador Bruno (E2) faz uso de diversas modalizações lógicas (*normalmente, talvez, provavelmente, acho difícil*), que contribuem para avaliar o conteúdo temático a partir das condições de verdade. Essas modalizações são fundamentais para evidenciar ao interlocutor o grau de certeza de Bruno acerca do que diz.

As *modalizações deônticas* dizem respeito ao mundo social e, portanto, apoiam-se nos valores, opiniões, regras e condutas do social. Assim, os elementos do conteúdo temático são avaliados conforme normas, leis, obrigações, ou seja, o conteúdo é avaliado sob a ótica do dever, do permitido ou proibido, necessário, desejável etc. Vejamos como essas modalizações aparecem em uma fala de Diogo (E1): “*E mais, eu acho que você tem que planejar a sua aula com, com tempo, que de fato precisa, né?*”. Aqui, a construção *tem que* é mobilizada como modalizador por Diogo para avaliar o conteúdo temático (tempo para o planejamento das aulas) sob a ótica do dever, da obrigação.

As *modalizações apreciativas* procedem do mundo subjetivo. Assim, guardam relação com a voz fonte desse julgamento, atribuindo ao conteúdo temático valores subjetivos, que podem apresentar esse conteúdo, por exemplo, como algo bom ou ruim, fácil ou difícil, comum ou estranho do ponto de vista daquela entidade avaliadora. Por trazerem elementos subjetivos, as modalizações apreciativas são especialmente valiosas para trazer pistas dos fatores intrapessoais dos nossos colaboradores. Elas são configuradas nos textos normalmente por meio de adjetivações. Vejamos dois exemplos de modalizações apreciativas em nosso *corpus*: “*E foi uma reunião monstruosa*” (Diogo, E1); “*Então é difícil porque eu não tenho, de fato, o*

---

<sup>40</sup> “As comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas por atos de fala, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais” (Gonçalves, 1999, p. 132).

*conhecimento teórico [...]*” (Eva, E1). O uso dos termos *monstruosa* e *difícil* por Diogo e Eva, respectivamente, nos permitem perceber como avaliam subjetivamente o conteúdo temático.

Por fim, as *modalizações pragmáticas* têm relação com as ações e com a responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, ou seja, dizem respeito à capacidade de ação, do poder fazer, assim como a intenção, o querer fazer, ou, ainda, as razões, causas, restrições que alteram as capacidades de ação. Por exemplo, ao dizer “*Eu fico tentando mediar [...]*”, Eva (E2) nos revela a sua intenção em relação à ação de mediar.

Em resumo, os diversos tipos de modalizações funcionam como categoria que pode ajudar a revelar as avaliações dos colaboradores sobre o conteúdo temático. Vemos também como diversas pistas linguísticas revelam essas modalizações.

Como vimos até aqui, o ISD e as Ciências do Trabalho oferecem caminhos epistemológicos e metodológicos bastante interessantes e produtivos para estudos sobre o trabalho docente. Na próxima seção, apresentamos pesquisas recentes no âmbito do ISD desenvolvidas no Brasil.

### **3.5 Pesquisas recentes no âmbito do ISD desenvolvidas no Brasil**

Trazemos, a seguir, algumas pesquisas que, como esta, se voltaram ao contexto da Educação Básica (Araújo, 2014; Ribeiro, 2021; Silva, 2021). Além destas, destacamos também algumas pesquisas que, voltadas ao estudo do trabalho docente, utilizaram a IaS como instrumento de geração de dados. São elas: as teses de Pérez (2014) e Freudemberger (2015) e as dissertações de Aragón (2016), Barachati (2015) e Batista-Duarte (2016).

Sob orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado, Araújo (2014) produziu a dissertação intitulada *O professor de língua inglesa no Ensino Médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo Sociodiscursivo*. O trabalho teve por objetivo “investigar como as prescrições estão representadas no discurso dos professores de língua inglesa pertencentes a coletivos de trabalho de diferentes instituições públicas de Ensino Médio [...] quando definem seu agir docente” (Araújo, 2014, p. 16). Para tanto, a autora realizou sessões reflexivas que geraram um *corpus* de textos orais. Ao final, a dissertação concluiu que os professores entendem a importância das prescrições, agindo, no entanto, de modo a renormalizá-las a fim de garantir o aprendizado dos alunos. As sessões reflexivas tiveram papel relevante, pois serviram de momento de reflexão sobre a própria prática docente, com vistas ao fortalecimento do coletivo.

Na dissertação intitulada *O protagonismo de professores de língua portuguesa: uma análise do agir docente em contexto de Ensino Médio*, que se debruçou sobre a relação dos professores de Educação Básica com as prescrições, Silva (2021, p. 96), também sob orientação de Medrado, parte das noções de estilo e de renormalização para definir o *professor-ator* como “aquele que além de desenvolver uma pilotagem singular, um estilo próprio, [...] aponta para a consciência do seu direito e autonomia de poder escolher novos caminhos” (Silva, 2021, p. 96). Dessa forma, ressalta que o professor-ator assume a responsabilidade “ao negociar paradigmas, estabelecer critérios e rotas distintas, bem como criar novas possibilidades de ação” (p. 96).

Ribeiro (2021), sob orientação da Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann, analisou, por sua vez, em sua Dissertação intitulada *O trabalho docente com educação bilíngue na Paraíba: um estudo na ótica do interacionismo Sociodiscursivo e da instrução ao sócia*, como dois professores de Língua Inglesa interpretam seu trabalho e a construção do meio-aula em uma escola bilíngue municipal na Paraíba, usando sessões de IaS como instrumento de geração de dados. A análise revelou nos discursos a ausência de prescrições, que fragilizava o agir docente. A análise também demonstrou como os professores lidaram com situações capazes de ampliar ou reduzir o poder de agir.

Pérez (2014), em sua Tese intitulada *Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa*, sob orientação de Pereira, desenvolveu uma adaptação didática da IaS para o contexto de formação inicial docente. A pesquisa indicou que o uso dessa adaptação da IaS levou à reconfiguração das representações dos colaboradores, que repercutiu em um deslocamento dos graduandos da posição de discentes para a posição de docentes.

Já a pesquisa de Freudemberger (2015), *O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?*, sob orientação de Medrado, se voltou à análise das ferramentas a partir das representações evidenciadas na IaS com três professores de língua estrangeira iniciantes. Os resultados dessa pesquisa também apontam indícios de desenvolvimento, assim como a identificação de ferramentas característica do trabalho desses profissionais, ou seja, a relevância da gênese instrumental.

Aragón (2016), no trabalho intitulado *(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho*, sob orientação de Reichmann, investigou elementos constitutivos do trabalho do professor de língua estrangeira e reconfigurações do agir docente em uma escola regular do

Ensino Médio de João Pessoa e no Instituto dos Cegos da Paraíba. Por meio da IaS, foi possível perceber a presença dos elementos constitutivos do trabalho no discurso de docentes dos dois contextos, com ênfase nas menções às necessidades de apropriação de novas ferramentas para o ensino no contexto específico estudado.

Barachati (2015), no trabalho intitulado *O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada*, sob orientação de Pinto, investigou o ensino da escrita a partir da análise do texto oral de uma professora de Anos Iniciais, de uma Rede Municipal de Ensino no interior de São Paulo. Por meio da análise da IaS, foi possível evidenciar uma reconfiguração da tarefa de ensinar a escrever.

Batista-Duarte (2016), na pesquisa intitulada *O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de Ensino Médio de uma escola estadual paulista*, sob orientação de Pinto, também investigou o trabalho docente por meio da IaS. A pesquisa analisou o dizer de um professor de língua inglesa de Ensino Médio de uma escola estadual paulista. O uso da IaS permitiu revelar as interpretações do professor sobre si mesmo como profissional, sobre o outro com quem interage e sobre conflitos no desempenho de sua atividade.

Nas pesquisas que mencionamos acima, encontramos aproximações com esta Tese, seja em relação ao arcabouço teórico, ao objeto investigado, ou às ferramentas mobilizadas para a análise. Além disso, reforçam como a IaS pode ser utilizada como ferramenta para geração de dados em pesquisas sobre trabalho docente.

Nesta pesquisa, utilizamos a IaS especificamente para abordar um momento do trabalho nas ECIs, que são as RCA. Como vimos anteriormente, as RCA são momentos estressantes para os docentes, mas particularmente no caso em que estudamos, por se tratar do momento de choque entre perspectivas educacionais e projetos de educação e de sociedade antagônicos. Esperamos que esse olhar, específico desta pesquisa, contribua para refletirmos sobre um aspecto do trabalho que parece periférico, por estar à margem da sala de aula, mas que é determinante para a coesão do coletivo e para que esse coletivo tenha seu poder de agir fortalecido ou diminuído.

Até este ponto, discutimos algumas noções centrais relacionadas ao trabalho docente, tendo apresentado os principais eixos teóricos que subjazem esta pesquisa. No próximo capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos, situando a investigação no que se refere a sua natureza e contexto de realização. Nesse mesmo capítulo, buscaremos, ainda, caracterizar nossos

colaboradores e nossa colaboradora, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise.

## CAPÍTULO 4

### PESQUISANDO COM PROFESSORES: NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo (Marx, 2007, p. 539).

Precisamos repensar continuamente as bases que sustentam as nossas escolhas metodológicas, inclusive ao longo dos meandros que vão se construindo no caminhar da pesquisa, tendo em vista que a metodologia não apenas orienta o olhar do(a) pesquisador(a), como impacta diretamente as etapas e os resultados.

Como vimos até aqui, esta Tese busca responder à pergunta: **como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba?** Para respondê-la, é fundamental delinear o percurso metodológico utilizado. Para tanto, neste capítulo, destaco alguns dos pressupostos metodológicos, a natureza da pesquisa, o contexto e os colaboradores e a colaboradora, os procedimentos de geração de dados, o *corpus* e os procedimentos de análise.

#### 4.1 Natureza da pesquisa

Desde o surgimento da ciência moderna, no século XVI, a questão do método se apresenta como central, afinal, é principalmente pelo método que a ciência se diferencia de outras formas de construção de conhecimento. A partir de uma perspectiva histórica, percebemos como os fundamentos de uma epistemologia cartesiana e empirista marcaram a ferro o fazer científico desde seu berço, de tal sorte que até hoje é recorrente a insistência, principalmente no campo das ciências do humano, em superar os limites e contradições desse tipo de racionalidade.

A despeito das profundas mudanças sociais pelas quais passamos desde o século XVII, época em que Francis Bacon e Auguste Comte lançaram as bases do positivismo, a crença de que certos campos do saber ainda seriam “mais científicos do que outros” resiste ainda hoje com muita força, haja vista que a régua de mensuração do grau de cientificidade parece permanecer intacta desde então. Por exemplo, diversas pesquisas têm destacado que crianças desde muito jovens já reproduzem representações estereotipadas de cientistas e da ciência (Chambers, 1983; Fortuna; Grandó; Leite, 2018). Ao desenhar cientistas, as crianças costumam representá-los como pessoas do gênero masculino, trabalhando em laboratórios cheios de

produtos químicos e usando jaleco. Ficaria difícil localizar cientistas das áreas das humanidades em meio a tantos Erlenmeyers e pipetas coloridas. As áreas das Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, no imaginário coletivo de ciência, parecem-nos seguir até hoje lá no final da fila<sup>41</sup>. E não só no senso comum se mantém essa perspectiva. Afinal a prevalência do empirismo, a rigidez metodológica, o distanciamento entre pesquisador e objeto e a crença na neutralidade do saber científico insistem em se impregnar em uma miríade de produções científicas do nosso campo do saber até hoje.

Particularmente para as pesquisas relacionadas ao contexto escolar, o positivismo fundou também uma percepção muito nociva de que o pensamento científico seria a única forma válida de conhecimento. Essa noção acabou por silenciar a diversidade de saberes que poderiam compor as investigações sobre a escola e o fazer docente. Em última instância, nesse paradigma, a universidade é entendida como o único local válido de construção de conhecimentos, restando à escola o lugar de transmissão ou de reprodução (adequada ou não) dos saberes já produzidos pelos pesquisadores (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

A famosa Tese Onze, que apresentamos na epígrafe deste capítulo, fecha as *Teses sobre Feuerbach*, de Karl Marx (1982). Ela marca um ponto de ruptura com o pensamento vigente à época e se torna um farol para o desenvolvimento do paradigma crítico desde então, ao pôr em cena a imperiosa necessidade de transformar o mundo como tarefa do filósofo.

Diante dos inúmeros desafios do século XXI, Sousa Santos (2018) atualiza essa tese, propondo que não existe prática transformadora que resolva os problemas contemporâneos (tais como níveis abissais de desigualdade, crise ambiental e acontecimentos naturais extremos) sem uma outra compreensão do mundo. Essa nova compreensão do mundo, em sua perspectiva, resultará de uma profunda transformação social, que traga à tona conhecimentos hoje invisibilizados, ridicularizados, deixados à sombra, produzidos pelos grupos sociais excluídos pela sociedade capitalista. Partindo disso, o filósofo propõe uma nova formulação para essa tese:

[...] os filósofos, filósofas, cientistas sociais e humanistas devem colaborar com todos aqueles e aquelas que lutam contra a dominação no sentido de criar formas de compreensão do mundo que tornem possível práticas de

---

<sup>41</sup> Talvez não por acaso, essas mesmas áreas aparecem como as últimas na tabela de áreas do conhecimento do CNPq, que adota a seguinte sequência para os campos do conhecimento: (1) Ciências Exatas e da Terra, (2) Ciências Biológicas, (3) Engenharias, (4) Ciências da Saúde, (5) Ciências Agrárias, (6) Ciências Sociais Aplicadas, (7) Ciências Humanas, (8) Linguística, Letras e Artes (Anexo B).

transformação do mundo que libertem conjuntamente o mundo humano e o mundo não-humano (Sousa Santos, 2018).

Segundo Sousa Santos (2018), esta seria uma formulação menos elegante que a original de Marx, mas sem dúvida mais útil para nosso contexto contemporâneo. Ficamos, então, com a pergunta: como fazer pesquisa sob essa ótica? Como trabalhar conjuntamente nesse sentido de “criar formas de compreensão do mundo”? Essas perguntas dialogam com as trilhas metodológicas que escolhemos adotar no nosso fazer científico.

É curioso refletir sobre a clássica afirmação de Saussure (1967, p. 22), de que “o ponto de vista cria o objeto”<sup>42</sup>. Esta afirmação joga luz sobre um ponto fundamental que distingue a Linguística das outras ciências, na visão de Saussure, posto que as outras ciências operam sobre algo “dado de antemão” (*donné d’avance*), enquanto, naquele momento, a Linguística surgia como ciência justamente a partir da materialização de um olhar científico (positivista) sobre o fenômeno da linguagem.

Nesta pesquisa, as noções de docência como trabalho e de linguagem como prática social são noções que, de certo modo, também moldam o percurso metodológico. Dialogando com Saussure (1967), caberia dizer que o ponto de vista cria não só o objeto, mas também o percurso metodológico. Afinal, a perspectiva de trabalho que adotamos aqui e que discutimos anteriormente nos põe diante do desafio de compreender o trabalho não por meio, por exemplo, de uma gravação daquilo que se realiza, mas a partir do que diz o(a) trabalhador(a) sobre o próprio trabalho.

Partindo dessas reflexões, ressaltamos que esta pesquisa, de *natureza qualitativa/interpretativista*, utiliza-se de *estudo de caso* como abordagem. Quanto à abordagem de estudo de caso, Maia e Maia (2022, p. 47), apoiadas em Gerring (2009), afirmam que as pesquisas de estudo de caso “são métodos qualitativos; com pequeno *n*; com exame abrangente do fenômeno a ser estudado; com coleta de evidências ‘reais’; que investigam as propriedades das observações; e que podem utilizar diferentes tipos de evidências”. Leffa (2006), por sua vez, define o estudo de caso da seguinte forma: “[...] é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa”.

---

<sup>42</sup> No original “*D’autres sciences opèrent sur des objets donnés d’avance et qu’on peut considérer ensuite à différents points de vue; dans notre domaine, rien de semblable. [...] Bien loin que l’objet précède le point de vue, on dirait que c’est le point de vue qui crée l’objet [...]*” (Saussure, 1967, p. 22).

Em nosso caso, debruçamo-nos sobre um contexto muito particular, de um coletivo de trabalho em uma escola de Ensino Médio, com dados gerados a partir de entrevistas e IaS com quatro colaboradores. É importante destacar que em estudos de caso, “não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso [...]” (Leffa, 2006, p. 15).

Maia e Maia (2022, p. 53) reafirmam a relevância de estudos de caso como abordagem, uma vez que estudos de casos raros ou desviantes podem nos ajudar a “responder inclusive porque estes diferem dos comuns”. Veremos mais adiante como o coletivo docente que investigamos parece desviante em muitos aspectos do que seria esperado, do comum, o que pode ter sido fator motivador para a emergência dos conflitos que emergem nos discursos dos colaboradores. Com a abordagem escolhida, temos a oportunidade de dirigir nosso olhar e nossa atenção para esses pontos de divergência, para aquilo que pode não ser recorrente, mas não por isso deixa de ser relevante.

Assim, situada na LA, e fundamentada nas noções de ciência, linguagem e trabalho que discutimos até este ponto, esta pesquisa insere-se em um paradigma *qualitativo-interpretativista*, dada a natureza sócio-histórica do objeto sobre o qual nos debruçamos, o trabalho docente, e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, docentes da Educação Básica. Trata-se, portanto, de um objeto multifacetado, complexo, múltiplo, que buscamos compreender a partir de um olhar sócio e historicamente situado.

Moita Lopes (1994) faz uma comparação entre as concepções que subjazem as formas distintas de produção de conhecimento na tradição positivista e na tradição interpretativista. Para primeira, “as variáveis do mundo social são passíveis de padronização, podendo, portanto ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações” (Moita Lopes, 1994, p. 332), enquanto a visão interpretativista considera que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, i. e., o particular, que interessa” (p. 332). Isso não quer dizer que não se possam fazer generalizações, mas que as generalizações são construídas intersubjetivamente, privilegiando a especificidade, o contingente e o particular.

No paradigma interpretativista, não cabe isolar variáveis, por meio de experimentos herméticos e grupos de controle, para demonstrar a causa de um fato do mundo social. Pelo contrário, essa busca por padronização leva a uma realidade distorcida, construída pelos próprios experimentos de investigação. Por isso, Moita Lopes (1994, p. 332) adota “uma clara preferência pela investigação de natureza interpretativista, que me parece mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara”.

Cabe ressaltar, ainda, que, mais especificamente no contexto da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006), como explicamos no capítulo anterior, esta pesquisa é entendida como necessariamente política. Isso implica dizer que, nesta investigação, recusamos qualquer pretensão à neutralidade que a tradição positivista impõe ao fazer científico.

Em contraste com décadas de pesquisas *sobre* professores(as), esta é uma pesquisa desenvolvida *com* professores(as), que segue não no sentido de confrontar a atividade docente com os saberes da academia, mas, ao contrário, trazer à academia os saberes construídos e reconstruídos diariamente e de forma coletiva pela classe trabalhadora no chão da escola. A escola tem muito a ensinar à universidade, e esta pesquisa foi pensada como oportunidade de construir essa via de mão dupla, de saberes que vão da escola para a universidade e vice-versa.

No próximo ponto, descrevemos em mais detalhes o contexto da pesquisa.

#### **4.2 Bem diferente das escolas por onde já passei: a Escola Freire, contexto da pesquisa**

A Escola Freire, contexto desta pesquisa tem cerca de 40 anos de funcionamento, mas apenas a partir de 2018 foi escolhida pela SEECT para se tornar Escola Cidadã Integral. Para isso, passou por uma reforma estrutural completa, concluída em 2019, que incluiu a construção de laboratórios e readequação dos espaços. Assim, essa unidade escolar conta hoje com sete salas de aula, além de uma biblioteca, uma sala dos professores, secretaria, uma sala de direção e coordenações, quadra coberta, copa/cozinha e três laboratórios (de matemática, de química e de informática).

Além da reforma estrutural, todo o corpo docente e gestor foi substituído; apenas técnicos-administrativos foram mantidos. Muitos(as) dos(as) docentes que passaram a compor a equipe da Escola Freire à época da geração de dados são professores(as) efetivos(as) que ingressaram na rede estadual de ensino por meio de concurso público realizado em 2018, na gestão do então governador Ricardo Coutinho. É o caso de alguns de nossos colaboradores: Bruno, Carlos e Diogo, como veremos mais adiante.

No momento da geração de dados, a Escola Freire contava com quinze docentes e atendia cerca de 160 estudantes do Ensino Médio na modalidade integral (manhã e tarde). Além disso, ofertava turmas também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite, com uma quantidade menor de alunos(as).

É evidente que, além de todos os elementos que foram discutidos sobre as ECIs no Capítulo 2, comuns a todas as Escolas Cidadãs, tais como carga-horária e disciplinas ofertadas, não poderíamos deixar de considerar as características específicas da escola sobre a qual se debruça esta pesquisa. Tratamos de uma Escola Cidadã Integral situada na região metropolitana de João Pessoa, e as vozes dos colaboradores e das colaboradoras da pesquisa, docentes dessa escola, são um valioso caminho para traçar o seu perfil.

As falas que obtivemos na primeira rodada de entrevistas retratam a Escola Freire como um projeto, ainda em construção, de *uma escola inclusiva, de fato, uma escola que respeite as diferenças, uma escola que leve em conta o contexto dos estudantes, uma escola que leve em conta, de fato, os estudantes, uma escola que se autoavalia o tempo inteiro, que não é vertical* (Diogo<sup>43</sup>).

A dimensão do sonhar, no sentido de compartilhar um horizonte de uma sociedade mais inclusiva e justa é colocada também no primeiro plano: *[...] esse sonhar com uma sociedade mais justa, com uma sociedade com igualdade de direitos, com uma sociedade menos desigual economicamente, numa sociedade onde as pessoas têm amparo social, onde as pessoas conseguem conviver com as diferenças, né?* (Diogo); *É um espaço onde as pessoas investem no novo, em experienciar novas metodologias, em experimentar novos caminhos pra educação* (Eva).

O respeito e a valorização da diversidade aparecem recorrentemente nas descrições, seja em relação ao corpo docente – *[...] todo mundo tem a sua importância, né? E por isso é bom ter um corpo diverso de professores, né? E que tenha opiniões diferentes* (Bruno) –, seja em relação à comunidade escolar como um todo (*É uma escola de respeito à diversidade. [...] aqui é um espaço onde o diferente é acolhido, o que é difícil de acontecer na maioria das escolas. E é uma escola que foge muito do padrão, assim* (Eva).

O conflito, as divergências e atritos também são destacados como constituintes desse espaço: *Claro que existem pontos de divergência, e é normal ter pontos de divergência. E a gente tem uma tendência a colocar as divergências na mesa pra conversar e discutir. Rolam pontos de atritos, mas eu acho que é um ambiente saudável* (Carlos); *Claro que tem suas... é::: os pontos de atrito, de conflito, já do convívio, né, social, que acontece em qualquer lugar* (Eva).

---

<sup>43</sup> Todos os excertos desta seção foram retirados da primeira rodada de entrevistas (E1), realizada em 2019 e apresentada no Apêndice A. Indicamos entre parênteses o nome do(a) colaborador(a).

Percebida por esses sujeitos como um lugar aberto para a diversidade, um lugar onde se pode experimentar, algo *bem diferente das escolas por onde eu já passei* (Eva), a escola passa a ser vista também como um lugar que traz segurança para esses profissionais: *eu sempre me sinto mais seguro pra enfrentar os problemas que a gente tem aqui, né?* (Bruno). *A gente se trata bem, existe cooperação, existe corresponsabilidade, existe empatia. E por isso que, pra mim, as coisas dão certo. E é bem atípico pra mim* (Carlos).

A partir das falas, percebemos valorações positivas acerca da formação acadêmica e política do corpo docente, com diversas menções à sensação de acolhimento e de respeito que a escola traz para todos os seus integrantes. Essas percepções serão retomadas *a posteriori* sob uma análise do seu conteúdo temático e das representações que emergem nesses discursos.

### 4.3 Colaboradores da pesquisa

No paradigma de pesquisa qualitativa, os colaboradores devem ser considerados em sua historicidade e em sua integralidade como pessoas inseridas em um determinado contexto social e em uma determinada cultura. Neste texto procuramos sempre trazer as vozes de quem faz a escola para esta pesquisa. Por esse motivo, neste ponto, recorro às vozes dos colaboradores e da colaboradora da pesquisa para que se apresentem, descrevendo um pouco de sua trajetória acadêmica e profissional e, além disso, para que contem um pouco de suas perspectivas sobre educação e trabalho docente.

**Bruno**<sup>44</sup> é professor da área de Ciências da Natureza. É mestre e doutor nessa área, e ressalta os anos como aluno da Universidade, com foco em pesquisa acadêmica, como constituintes fundamentais de sua identidade. Bruno teve a primeira experiência como professor da Educação Básica ao ingressar como professor na Escola Freire, dois anos antes da nossa entrevista. Ao falar sobre essa experiência, afirma: *Tem sido bom [estar na área da educação]. [...] Eu achei que ia ser bastante diferente, porque eu queria ir pro ensino superior e eu tinha uma visão bem::: bem ruim do Ensino Médio.* Essa experiência na Educação Básica, para ele, tem sido de aprendizado: *uma das coisas que eu aprendi aqui foi que essa relação entre professor e aluno é muito mais complexa do que eu pensava antes, né; Aí eu tô reaprendendo*

---

<sup>44</sup> Com o intuito de manter a anonimidade dos colaboradores e da colaboradora, utilizamos nomes fictícios para eles e para ela. Além disso, nas transcrições, substituímos por uma sequência de asteriscos todas as referências a lugares ou a pessoas que pudessem identificá-los. Pelo mesmo motivo, evitamos também informações específicas sobre a disciplina que lecionam, uma vez que há apenas um(a) docente para a maior parte das disciplinas na Escola Freire.

*muita coisa e aprendendo muita coisa nova também, porque o curso de \*\*\*\* é bem focado na parte de ciência mesmo.*

**Carlos** é professor da área de Humanidades. Em sua trajetória acadêmica e profissional, após a licenciatura e especialização, fez Mestrado em Educação e participou do Programa Gira Mundo Professores. Ele afirma que tem a maior parte de sua experiência profissional na rede privada: passou 10 anos como professor no ensino privado e apenas os dois últimos no ensino público. Assim como Bruno, Carlos ingressou na rede estadual e passou a atuar na Escola Freire dois anos antes da nossa entrevista. E assim como Bruno recorre a comparações entre sua trajetória formativa e o contexto de trabalho, Carlos também compara recorrentemente seu trabalho no novo contexto, da educação pública, com o contexto de trabalho anterior, na rede privada: *[...] eu diria que professor na escola particular, ele não chega a ser professor na sua totalidade. Professor de escola pública, pra mim, é uma coisa mais completa, porque consigo discutir, vivenciar e decidir coisas que estão além da sala de aula. Porque ser professor, pra mim, não é uma questão só de dar aula. É viver a escola, é pensar a escola, é pensar em oportunidades de aprendizagem [...].*

Carlos destaca também a importância da formação acadêmica para sua identidade profissional (*Bem, eu estudei no Centro de Educação lá na federal e tem uma tradição freireana muito forte ainda lá [...]. E eu fui criado, no sentido de ser formado enquanto professor, dentro desse Centro de Educação. E, por conta disso, educação pra mim é um caminho de emancipação do indivíduo*).

**Diogo** é professor da área de Linguagens e, à data da entrevista, atuava no trio gestor<sup>45</sup> da Escola Freire. Ele iniciou sua trajetória formativa na área das Ciências Exatas (que não concluiu), migrando de área, em seguida, para formar-se no curso de licenciatura. É mestre na área de Linguagens e também participou do Programa Gira Mundo. Tem cinco anos de experiência como docente. Em sua concepção, trabalhar com educação é *pensar a sociedade como um todo*; na sua perspectiva, *[...] a escola é um projeto de futuro. É isso, e a gente que constrói isso.*

**Eva** é professora da área de Linguagens e atuava no trio gestor da Escola Freire à época da entrevista. Licenciada e com especialização e mestrado na área de Linguagens, tem experiência de 15 anos como professora, já tendo atuado no modelo das ECI desde a

---

<sup>45</sup> O trio gestor, nas ECIs, compõe-se de: direção, coordenação pedagógica (CP) e coordenação administrativo-financeira (CAF).

implementação do modelo na Paraíba em 2016. É, portanto, nossa colaboradora mais experiente, tanto em relação ao tempo na área da educação quanto em relação à familiaridade com o modelo pedagógico do ICE.

A colaboradora afirma que tem sido muito difícil atuar na gestão, principalmente por conta da *ausência, né, a distância da sala de aula, é estar com os alunos*. Ao se apresentar como diretora, Eva reafirma seus valores: *quando eu saí da sala de aula pra fazer coordenação pedagógica e também pra gestão, né, pra aceitar o cargo de gestora, foi na possibilidade de mobilizar as pessoas a alcançar aquilo que seria o meu sonho, né, de uma educação pública de qualidade, que fosse de fato democrática*.

É importante ressaltar que, para ela, a despeito da experiência na rede estadual, “*é uma experiência nova*” atuar como diretora escolar, visto que, à data da entrevista, havia assumido a direção havia poucos meses.

Apresentamos a seguir o Quadro 4, que indica o nível de formação, a área de atuação na Escola e o tempo de experiência dos nossos colaboradores e da nossa colaboradora.

**Quadro 4** – Formação, área de atuação e experiência docente dos colaboradores e colaboradora

	<b>Formação</b>	<b>Área de atuação na Escola Freire</b>	<b>Experiência docente</b>
Bruno	Licenciatura, mestrado e doutorado.	Professor da área de Ciências da Natureza.	Cerca de 2 anos.
Carlos	Licenciatura, especialização e mestrado.	Professor da área de Humanas e Coordenador de Área.	12 anos.
Diogo	Licenciatura e mestrado.	Coordenação Pedagógica.	Cerca de 5 anos.
Eva	Licenciatura, especialização e mestrado.	Direção.	15 anos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se observa no Quadro 4, os contextos formativos dos nossos colaboradores são bem diversos, abrangendo as três áreas em que são divididas as atividades nas ECIs: Linguagens, Humanidades e Ciências exatas e da natureza.

Em resumo, pode-se notar até aqui que o nosso conjunto de colaboradores é bastante diverso em relação ao tempo de experiência no âmbito do ensino (2 a 15 anos), mas bastante homogêneo em relação ao nível de formação acadêmica (todos com licenciatura e mestrado). Como nossa pesquisa se propõe a investigar um coletivo de professores, consideramos

importante manter todo o conjunto de entrevistas que realizamos, com todas as pessoas que se dispuseram a contribuir.

Consideramos importante, também, trazer para nossa análise os dados de Diogo e Eva, pois ambos atuam na gestão escolar e, portanto, pela própria natureza do trabalho que desempenham, apresentam um olhar sob outro ângulo para o contexto de trabalho<sup>46</sup>, como se pode perceber na fala de Eva: *a minha posição de gestora é de que eu sou, sim, Secretária da Educação dentro da comunidade escolar, então eu sou esse elo entre a Secretária de Educação e a comunidade escolar*. Todos esses elementos que destacamos impactam significativamente a constituição da identidade desses profissionais, assim como suas percepções sobre o próprio trabalho e o contexto em que atuam, como veremos a seguir.

#### **4.4 Instrumentos de construção do corpus**

Em pesquisas de natureza qualitativa, há uma ampla gama de instrumentos que podem ser utilizados para geração de dados, tais como entrevistas, questionários, observação direta, diários de campo, dentre muitos outros. No capítulo anterior, apresentamos alguns exemplos de como a IaS como instrumento para geração de dados em pesquisas sobre trabalho docente. Neste ponto, apresentamos em mais detalhes os dois instrumentos utilizados nesta pesquisa: a entrevista não estruturada e a IaS.

Como esta pesquisa se propõe a analisar o trabalho docente a partir das perspectivas dos próprios profissionais, ou seja, a partir do que dizem esses profissionais sobre o próprio trabalho, um dos instrumentos de geração de dados utilizado foi a entrevista não estruturada (Marconi; Lakatos, 2017). As autoras (2017, p. 213) definem a entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”. Ainda segundo as autoras, esse procedimento se caracteriza também por permitir, de maneira metódica, a obtenção de informações. Esse instrumento, como sabemos, é bastante usado nas pesquisas nas humanidades, sendo vastamente utilizado em diversas investigações das áreas da Linguística, da Educação e da Linguística Aplicada, por exemplo.

---

<sup>46</sup> Na rede estadual da Paraíba, diferentemente das Universidades e Institutos Federais, profissionais em cargos de gestão não têm parte da carga-horária destinada a atividades letivas. De forma geral, dedicam as 40 horas de trabalho a atividades de gestão. Nas ECIs e Ecits, embora não lecionem, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores Administrativo-Financeiros podem atuar como Tutores.

Marconi e Lakatos (2017) dividem as entrevistas em três tipos: padronizada, com perguntas previamente elaboradas; não estruturada, com perguntas abertas e com caráter mais informal; e painel, que consiste na repetição de perguntas às mesmas pessoas em períodos diferentes. No caso desta pesquisa, utilizo as entrevistas do segundo tipo, não estruturada. Adotei esse tipo de entrevista, tentando aproximá-la ao máximo de uma conversa informal, com vistas a deixar os(as) colaboradores(as) mais à vontade para expressar seus sentimentos e suas opiniões sobre os diversos temas abordados.

As entrevistas não estruturadas envolveram uma etapa de preparação de um roteiro curto, não com perguntas pré-formuladas, mas com temáticas que eu esperava poder contemplar ao longo das entrevistas. Esse roteiro tinha um caráter flexível, de modo que, em alguns casos, a depender dos caminhos pelos quais as respostas seguiam, certos temas eram antecipados ou deixados para discussão mais à frente.

O primeiro momento com registro gravado com os colaboradores e a colaboradora ocorreu em outubro de 2019 e englobou as entrevistas não estruturadas (Apêndice A) e as entrevistas de IaS (Apêndice B). Nesta pesquisa, utilizamos uma IaS realizada no primeiro encontro gravado com cada docente, logo após a entrevista. A IaS serviu como instrumento para compreender o trabalho real dos(as) trabalhadores(as) no contexto das chamadas RCA, eventos bimestrais de avaliação do trabalho docente e de adequação das Escolas Cidadãs Integrais às diretrizes do Modelo da Escola da Escolha. Para a IaS, utilizamos a instrução: *Imagine que amanhã haverá uma Reunião de Ciclo e eu serei um sócia seu, perfeito na aparência, e vou estar na reunião no seu lugar. Você precisa me dar instruções para que eu me comporte exatamente como você na reunião.*

Como vimos acima, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da colaboração de quatro profissionais, com os quais tive um vínculo profissional. Todo o corpo docente da escola (cerca de quinze profissionais) foi convidado a participar da pesquisa por meio de entrevistas gravadas e, inicialmente, quatro colegas concordaram (dois professores e dois do corpo gestor). Alguns colegas recusaram o convite, alegando não se sentirem confortáveis em registrar suas impressões sobre seu fazer docente por medo de retaliações por parte da SEECT ou por sentirem certo receio de se submeterem a um olhar avaliativo e crítico acerca de seu trabalho. Portanto, prosseguimos à primeira rodada de entrevista – com todas as pessoas que haviam aceitado o

convite, a saber, os professores Bruno e Carlos, o coordenador pedagógico, Diogo, e a diretora, Eva<sup>47</sup>, em outubro de 2019.

No entanto, o contexto de pandemia devido à covid-19, que assolou o mundo entre 2020 e 2022, imprimiu diversas mudanças na dinâmica social e, conseqüentemente, na forma de estruturação do trabalho docente. Com vistas a abarcar essas mudanças, acrescentamos uma segunda rodada de entrevistas com os colaboradores em 2021. Nesse momento, o antigo Coordenador Pedagógico, Diogo, foi lotado em outra escola, reduzindo a quantidade de entrevistas realizadas na segunda rodada a três. Apesar de não ser possível contar com a participação de Diogo na segunda rodada, decidimos mantê-lo como colaborador da pesquisa, dado que sua voz constituía aquele coletivo naquele momento, e considerando diversos excertos valiosos encontrados em suas falas na entrevista e IaS, que veremos a seguir.

O Quadro 5, a seguir, resume as principais características das entrevistas e da IaS desta pesquisa, incluindo período de realização, quais foram os participantes e o formato de cada uma (presencial ou *online*).

**Quadro 5 – Entrevistas realizadas na pesquisa**

<b>Instrumentos</b>	<b>Data</b>	<b>Formato</b>	<b>Participantes</b>
1ª rodada de entrevistas (E1)	Out. 2019	Presencial	Bruno, Carlos, Diogo, Eva
Instruções ao Sósia (IaS)	Out. 2019	Presencial	Bruno, Carlos, Diogo, Eva
2ª rodada de entrevistas (E2)	Abr. 2021	<i>Online (Google Meet)</i>	Bruno, Carlos, Eva

Fonte: criado pelo autor.

Como se depreende dos dados apresentados no Quadro 5, a primeira rodada de entrevistas ocorreu em outubro de 2019, presencialmente, em espaços da própria Escola Freire. As entrevistas e IaS foram registradas em áudio por meio de aplicativo de gravador disponibilizado no meu aparelho de celular. A segunda rodada ocorreu em abril de 2021 e, por conta do contexto de pandemia e das medidas de isolamento social, foi realizada por meio de encontros virtuais através da plataforma *Google Meet*, com gravação por meio da própria plataforma.

---

<sup>47</sup> É importante destacar que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB, por meio da Plataforma Brasil. O projeto, sob CAAE 55578322.1.0000.5188, foi apreciado e aprovado pelo CEP Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB (Anexo A). O Termo de Consentimento Livre Esclarecido encontra-se no Apêndice D.

É importante ressaltar que, de forma geral, as entrevistas realizadas em 2019 são um pouco mais longas que aquelas realizadas em 2021. Isso ocorre porque incluem um momento de apresentação dos docentes (formação, experiência profissional e concepções sobre ensino e aprendizagem).

Como já explicamos, as entrevistas de Instrução ao Sósia focaram as reuniões de ciclo (RCA). As RCA são realizadas na escola por membros da SEECT e, às vezes, por membros do ICE, que visitam a escola, geralmente em duplas, em uma data previamente agendada. Com duração aproximada de oito horas, essas reuniões exigem a participação do corpo gestor, dos(as) coordenadores(as) de área e dos(as) docentes, além de estudantes líderes de turma e presidentes de clubes. Tendo em vista ser um momento destinado a avaliar das estratégias da gestão, além de verificar se a escola está alinhada ao Modelo Pedagógico do ICE e cumprindo as metas estabelecidas pela SEECT, as RCA costumam ser descritas pelos(as) professores(as) como fatores de estresse, como veremos no Capítulo 5.

Após a realização das entrevistas e IaS, seguiu-se à fase de transcrição, realizada por mim, que foi também a primeira oportunidade de contato com os dados. A transcrição foi feita por meio da reprodução repetida de cada minuto de entrevista e IaS no programa Reprodutor de Mídias VLC, seguida de transposição do áudio para a escrita utilizando o programa *Microsoft Word*. Foram utilizados códigos de transcrição para expressar movimentos (no caso das entrevistas gravadas em vídeo), pausas longas ou curtas, entonação enfática, dentre outros recursos da modalidade falada, conforme Quadro 6, abaixo. As entrevistas e IaS podem ser localizadas nos Apêndices.

**Quadro 6 – Códigos de transcrição utilizados para transcrição das entrevistas**

<b>Código</b>	<b>Ocorrência</b>
:::	Prolongamento da fala por alongamento de vogais
...	Pausas
((risos))	Comentários do transcritor
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
“”	Citações de falas de terceiros
***	Termo suprimido
?	Entonação de pergunta
!	Entonação exclamativa

Fonte: criado pelo autor com base em Dionísio (2006).

Pontuamos que esta investigação foi desenvolvida em um processo dialógico e colaborativo entre o pesquisador e os(as) colaboradores(as), num processo contínuo em que compreender e transformar a realidade fazem parte de um ato único. Em outras palavras,

trabalhamos, em conjunto com outros professores da rede, na busca de uma ressignificação coletiva das identidades docentes e das concepções de ensino e aprendizagem.

Além das entrevistas e IaS, fazemos menções a documentos prescritivos da atividade docente, os quais, embora não sejam parte de nosso *corpus*, aparecem nesta pesquisa principalmente no sentido de situar algumas das principais dimensões constituintes do trabalho docente em Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba, tais como os cadernos de formação do ICE e a legislação que regulamenta o programa de educação integral na Paraíba (Lei 11.100/2018) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Freire, além de outros documentos e materiais utilizados em atividades desenvolvidas na própria Escola.

#### **4.5 Plano geral: contexto de produção**

É importante ressaltar que, à luz do ISD, é necessário considerar o contexto de produção dos textos, em análise descendente. Essa perspectiva permite desvelar as naturezas distintas desses documentos, a partir da relação que os indivíduos constroem com eles. Por exemplo, o PPP foi um documento construído coletivamente na própria escola, atualizado no ano de 2019, período de geração dos dados. Os Cadernos de Formação produzidos pelo ICE, por sua vez, embora não tenham *status* legal, são utilizados como norteadores das ações nas Escolas Integrais, sendo muitas vezes citados nas RCA.

Segundo Bronckart (2012, p. 93), “[...] o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. O Quadro 7 (a seguir), elaborado a partir dos parâmetros do mundo físico e socio subjetivo do contexto de produção elencados pelo autor, nos ajuda a compreender o contexto de produção das entrevistas e IaS.

**Quadro 7** – Parâmetros do mundo físico e socio subjetivo do contexto de produção das entrevistas e Instruções ao Sósia

<b>Mundo físico</b>	<b>Mundo socio subjetivo</b>
<b>Lugar de produção</b> sala de aula / residência.	<b>Lugar social</b> Escola / residência.
<b>Momento de produção</b> 2019 e 2021.	<b>Objetivo da interação</b> Refletir sobre o próprio trabalho.
<b>Emissor</b> Professor(a) Bruno / Carlos / Diogo / Eva.	<b>Posição social do enunciador</b> Professor(a)/diretora escolar/coordenador pedagógico da Escola Freire.
<b>Receptor</b> Pesquisador.	<b>Posição social do interlocutor</b> Pesquisador.

Fonte: Criado pelo autor a partir de Bronckart (2012).

É importante ressaltar que, embora haja, no Quadro 7, essa separação entre os mundos físico e socio subjetivo, a produção dos textos decorre de uma entidade única, que é definida, concomitantemente, em ambos. Por esse motivo, Bronckart (2012, p. 95) propõe chamar essa entidade de emissor-enunciador ou agente-produtor.

#### 4.6 Procedimentos de análise

A fase de análise é um momento bastante desafiador em estudos de caso. Como explica Leffa (2006, p. 21), “o desafio para o pesquisador é fazer sentido do que foi coletado, muitas vezes visto como uma massa informe e confusa”. O grande desafio nesta pesquisa consistiu em encontrar um fio condutor, que permitisse a descrição e o aprofundamento da análise de diversos aspectos relacionados ao trabalho real no contexto investigado, de forma coerente. Encontrar esse fio é uma tarefa árdua, uma vez que os elementos constitutivos do trabalho, os impedimentos, os conflitos, as emoções, os aspectos intra e interpessoais, as representações sobre o trabalho, tudo isso emerge de forma difusa nas falas. Soma-se a isso o fato de termos um *corpus* de quase cem páginas, gerado em momentos distintos, por dois tipos de instrumento diferentes.

Como vimos anteriormente, à luz do ISD, desenvolvemos uma análise descendente dos textos-discursos, isto é, partimos do nível dos pré-construídos para o nível em que se situam os textos-discursos. Assim, desenvolvemos nossa análise com o objetivo de responder a nossa pergunta de pesquisa: **Como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba?**

Nas primeiras leituras do *corpus*, nossa preocupação inicial foi em encontrar os temas recorrentes em cada entrevista e IaS, de modo a localizar possíveis pontos de convergência e de divergência temática entre os discursos dos colaboradores. O Quadro 8, abaixo, apresenta, em ordem cronológica, os temas encontrados, subdivididos por instrumento de análise utilizado e por colaborador.

**Quadro 8 – Temas recorrentes nas entrevistas**

	<b>Bruno</b>	<b>Carlos</b>	<b>Diogo</b>	<b>Eva</b>
<b>Primeira entrevista (2019)</b>	Formação inicial Experiência profissional Coletivo de trabalho Modelo da Escola da Escolha Carga-horária de trabalho Adaptação das prescrições Protagonismo estudantil Precarização do trabalho e desmobilização Ciclo de Acompanhamento Formações mútuas Vulnerabilidade social dos estudantes e empatia.	Formação inicial Concepção de educação Contexto de trabalho atual e experiências anteriores Perspectiva pedagógica Coletivo de trabalho Conflitos e fatores de tensão (emoções) Aula tradicional e inovação Adaptação das prescrições Carga-horária Neoliberalismo na educação Ciclo de Acompanhamento Comissão das ECIs.	Formação inicial Concepção de educação Contexto de trabalho atual Adaptação das prescrições Dimensões individual e coletiva do projeto educativo Neoliberalismo na educação Coletivo de trabalho Carga-horária de trabalho e sobrecarga Formações mútuas.	Formação inicial Experiência profissional Contexto de trabalho atual Coletivo de trabalho Documentos prescritivos Sobrecarga de trabalho Modelo da Escola da Escolha Adaptação das prescrições Falta de profissionais na escola Ciclo de Acompanhamento Ataques a educadores.
<b>Instrução ao Sósia (2019)</b>	Formação inicial e identidade Aula tradicional versus inovação Prescrições Coletivo e desenvolvimento.	Representações sobre avaliadores Desafio às prescrições e punição Qualidade na educação Formação continuada Emoções na Reunião de Ciclo Evasão escolar.	Conflitos e emoções nas reuniões Coletivo de trabalho Dificuldades Professor como saco de pancada.	Representações sobre si Representações sobre avaliadores Dificuldades.
<b>Continuação do Quadro 8</b>				

Segunda Entrevista (2021)	Evasão estudantil Ferramentas para trabalho no ERE Problemas estruturais da Escola Carga-horária Representações sociais sobre docentes Prescrições e autonomia docente Trabalho transdisciplinar e BNCC Relação com coletivo de trabalho Questões emocionais nas Reuniões de Ciclo SEECT e retaliações Representações sobre a Escola Freire Valorização profissional Empatia com discentes.	Carga-horária de trabalho Classe, gênero, raça Letramento digital docente Regras do ofício Prescrições e autonomia docente Adaptação das prescrições Trabalho transdisciplinar Relação com coletivo de trabalho Emoções nas Reuniões de Ciclo ERE, EAD e precarização do trabalho.	[Não houve entrevista].	Carga-horária de trabalho Relação com SEECT Coletivo de trabalho Reuniões de Ciclo Documentos prescritivos e metas SEECT e retaliações Gestora mediadora Ferramentas para trabalho no ERE Construção dos documentos prescritivos Empatia Problemas sociais Letramento digital.
---------------------------	---	---	-------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor com base no *corpus* (Apêndices A, B e C).

Os temas apresentados no Quadro 8 emergiram, muitas vezes, a partir das perguntas feitas em cada entrevista e na IaS. Para agrupar esses temas e delimitar os excertos a serem selecionados para a análise, procedemos a novas releituras.

A subdivisão da pergunta de pesquisa em três (De que maneira se desvelam nos textos-discursos as representações docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho? Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes? De que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ensino remoto emergencial (ERE)?) nos ajudou a estabelecer em quais pontos focalizar as leituras após as transcrições. Assim, o *corpus* foi impresso e, em muitas leituras e releituras, todas as ocorrências em que se evidenciavam representações sobre o coletivo / o outro / o trabalho, impedimentos (dificuldades conflitos, dilemas) e o ERE foram categorizadas por cores.

A recorrência com que cada colaborador abordava tópicos específicos como sua identidade enquanto docente, as divergências entre as prescrições e o trabalho real, por exemplo, em associação com cada pergunta específica, serviram de base para um posterior agrupamento dos temas em macrotemas, que delineamos no Quadro 9, a seguir.

**Quadro 9** – Macrotemas e excertos analisados em cada seção de análise

Seções de análise	Macrotemas	Excertos analisados
Eles contra nós: um coletivo que se constitui na luta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações do coletivo com a SEECT, Comissão das ECIs e comunidade externa;</li> <li>• Contexto de trabalho;</li> <li>• Representações sobre o coletivo docente;</li> <li>• Formação inicial e formação continuada.</li> </ul>	Do Excerto 1 ao 24 (24 excertos)
Dificuldades, conflitos e dilemas: a escola como um campo de batalha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representações sobre o trabalho;</li> <li>• Trabalho prescrito e trabalho real;</li> <li>• Impedimentos.</li> </ul>	Do Excerto 25 ao 46 (22 excertos)
Sobrevivendo ao fim do mundo: os desafios no ensino remoto emergencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representações sobre o trabalho docente no ERE;</li> <li>• Letramento digital;</li> <li>• Instrumentos no ERE;</li> <li>• Mudanças nas relações com colegas de trabalho;</li> <li>• Prescrições e mudanças nas prescrições durante o ERE;</li> <li>• Fatores sociais no ERE.</li> </ul>	Do Excerto 47 ao 74 (28 excertos)

Fonte: elaborado pelo autor.

Para guiar a leitura dos excertos, adotamos uma numeração conforme a ordem de apresentação (de 1 a 74) e adotamos três siglas que identificam o instrumento de geração de dados. Como explicitado anteriormente, a sigla **E1** designa excertos extraídos da primeira rodada de entrevistas não estruturadas (realizadas em outubro de 2019); **IaS** identifica os excertos extraídos das entrevistas de instrução ao sócio; e, por fim, **E2** indica excertos extraídos da segunda rodada de entrevistas não estruturadas (realizadas em abril de 2021). Consideramos relevante informar de qual parte do *corpus* cada excerto foi extraído, uma vez que tecemos a análise usando todo o *corpus* em conjunto, tendo em vista os macrotemas apresentados acima.

Além disso, as iniciais de cada colaborador são indicadas antes de cada fala, seguidas de dois-pontos (B: Bruno; C: Carlos; D: Diogo; E: Eva; P: pesquisador). Todos os grifos em itálico e em negrito nos excertos são nossos e servem para destacar as pistas textuais que serão utilizadas na análise.

Para abordar as categorias apresentadas no Quadro 9, dividimos a análise em três fases, que delinearemos na seção a seguir.

#### 4.7 Fases de análise

Para organizar nosso percurso cronologicamente, visando também atender aos objetivos específicos, a pergunta de pesquisa foi desdobrada em três outras perguntas, elencadas abaixo.

**Pergunta de pesquisa 1:** De que maneira se desvelam nos textos-discursos as representações docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o próprio agir?

Primeira fase: Inicialmente, a partir dessa pergunta, nosso olhar volta-se para as representações dos docentes sobre o coletivo de trabalho, sobre o outro (discentes, corpo técnico-administrativo, responsáveis, SEECT, comunidade escolar em geral) e sobre o próprio agir.

**Pergunta de pesquisa 2:** Como os impedimentos afetam o poder de agir docente?

Segunda fase: Nessa fase da pesquisa, o objetivo é investigar, a partir das entrevistas, se os impedimentos geraram desenvolvimento ou amputação do poder de agir nos professores. Para isso, foi necessário não apenas identificar como esses impedimentos foram mobilizados nos textos, como também relacionar esses impedimentos com o trabalho real.

**Pergunta de pesquisa 3:** De que forma é representado, por esse coletivo, o trabalho no ERE?

Terceira fase: Nesta última fase, o objetivo é compreender de que forma as representações desse coletivo permanecem ou se modificam no contexto de trabalho no ERE. Para atingir esse objetivo, o nosso olhar voltou-se primordialmente para a segunda rodada de entrevistas, realizadas em 2021.

Para responder a essas perguntas, mobilizamos as seguintes categorias analíticas: vozes, marcas de pessoa, e modalizações buscando evidenciar quem são esses “eu”, “nós”, “a gente” e “eles” que emergem nos textos-discursos. Evidentemente, as concepções sobre o ensino, assim como os elementos constitutivos do trabalho docente também atravessam a nossa análise, que contempla os níveis organizacional e enunciativo do folhado textual.

O Quadro 10, a seguir, apresenta de forma resumida as perguntas de pesquisa, relacionando-as com os objetivos específicos e níveis de análise.

**Quadro 10** – Quadro-resumo das perguntas de pesquisa, objetivos específicos e procedimentos de análise

<b>Perguntas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorias de análise</b>
De que maneira se desvelam nos textos-discursos as representações docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho?	Analisar as representações dos docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho.	Mecanismos enunciativos: vozes, marcas de pessoa e modalizações.
Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes?	Investigar como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes.	Elementos constitutivos do trabalho.
De que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ERE?	Compreender de que forma as representações do presencial permanecem ou se modificam no ERE.	Mecanismos enunciativos: vozes, marcas de pessoa e modalizações. Verbos do sentir e verbos do agir.

Fonte: Criado pelo autor.

No próximo capítulo procedemos à análise das entrevistas não estruturadas e entrevistas de instrução ao sócia, buscando responder às perguntas de pesquisa elencadas acima.

## CAPÍTULO 5

### UM SONHO COLETIVO SOB ATAQUE: O TRABALHO REAL NA ESCOLA FREIRE

A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho (Silva *et al.*, 2017, p. 685).

Neste capítulo, procedemos à análise de 74 excertos das entrevistas e da instrução ao sócia (IaS) realizadas com os nossos quatro colaboradores. Como informamos anteriormente, parte do *corpus* foi gerado um ano antes da adoção do ERE (2019) e outra parte um ano depois do início do ERE (2021). Buscamos responder a nossa pergunta de pesquisa: **Como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba?**

O fio condutor deste capítulo, que nos permite compreender como se organiza esse coletivo foco de nossa análise, foi determinado a partir desse agrupamento em categorias temáticas, que se deu a partir do meu olhar e minha interpretação sobre o *corpus*.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, intitulada *Eles contra nós: um coletivo que se constitui na luta*, veremos como o coletivo representa o outro (os trabalhadores da SEECT e da Comissão das Escolas Cidadãs, os avaliadores da RCA, e os alunos), a si e ao próprio trabalho. Na segunda seção, intitulada *Dificuldades, conflitos e dilemas: a escola como um campo de batalha*, damos ênfase aos impedimentos encontrados pelo coletivo, buscando entender como o coletivo se posiciona diante das dificuldades, conflitos e dilemas. Na terceira e última seção, intitulada *Sobrevivendo ao fim do mundo: desafios no ensino remoto emergencial*, abordamos o trabalho desses docentes no ERE e os desafios que a pandemia trouxe para esse coletivo.

#### **5.1 Eles contra nós: um coletivo que se constitui na luta**

Os textos-discursos dos nossos colaboradores evidenciam que o coletivo de trabalho da Escola Freire se constitui a partir do contraste em relação ao outro. Veremos como isso se delinea nos excertos desta seção.

### 5.1.1 *Eu tenho me sentido muito vigiado*: o outro como agente fiscalizador

Nos excertos analisados, percebemos a mobilização de algumas vozes de personagens, tais como os trabalhadores da SEECT e da Comissão das Escolas Cidadãs, os avaliadores da RCA, e os alunos, como veremos a seguir.

#### EXCERTO 1

C: Atualmente, *eu tenho me sentido muito vigiado* pela Secretaria de Educação, por alguns alunos que tenham um posicionamento político mais à direita. A sociedade também fiscaliza a escola. E às vezes eu me sinto na responsabilidade de prestar contas a essas pessoas. Enquanto servidor público, eu entendo que eu tenho que prestar contas do que eu faço. *Mas* eu tô achando que *a gente tá vivendo num momento de perseguição*, mesmo. Assim, de *o trabalho da gente estar sendo fiscalizado*. E isso tem crescido. Não era assim antes pra mim. Mesmo eu tendo sido antes professor de escola particular, *eu me sinto hoje mais perseguido e fiscalizado*, não por parte da gestão nem por parte de meus colegas, mas pela sociedade, pela Secretaria de Educação, do que na época que eu era professor de escola particular (E1).

#### EXCERTO 2

D: A Secretaria já tem uma::: uma relação um pouquinho mais *conflituosa*. Eu não consigo entender o que que é isso não. Vou ser bem sincero. Porque *existe um clima de que a Secretaria tá lá pra cobrar e pra::: perseguir* algumas vezes, né (E1).

Nos Excertos 1 e 2, vemos como Carlos e Diogo compartilham o sentimento de serem *vigiados, perseguidos e fiscalizados*, atribuindo esse papel de fiscalizador à Secretaria de Educação e a alguns dos alunos, especificamente aqueles de perfil político de direita, que aparecem aqui como vozes de personagens, agentes da ação de vigiar.

É comum encontrarmos instituições sendo mobilizadas em textos como voz social, que aparecem na condição de instâncias de avaliação, mas podemos notar que a SEECT aparece aqui como voz de personagem, pois Carlos atribui a ela a ação de vigiar, ou seja, ela aparece implicada na qualidade de agente. Ele utiliza uma modalização deôntica para apontar para uma prescrição: *eu tenho que prestar contas do que eu faço*. Em seguida, por meio do organizador argumentativo *mas*, cria uma relação de oposição entre essa prescrição e o contexto que tem vivido, que estaria ultrapassando a medida da prestação de contas, passando a se configurar como uma *perseguição*. Na fala de Diogo, essa percepção aparece de forma bastante evidente: [...]*a Secretaria tá lá pra cobrar e pra::: perseguir*.

Essa nova configuração percebida por Carlos e por Diogo altera profundamente a forma como eles desempenham sua atividade profissional, pois, na dimensão interpessoal, o trabalho passa a se pautar por um sentimento de medo. A fala do colaborador parece apontar, assim, para um deslocamento na relação entre os sujeitos: o papel de vigiar o comportamento, avaliar ou punir, que, na pedagogia tradicional se atribuía ao docente na relação com os alunos, passa a ser assumido pelos alunos e por outros agentes, em uma inversão de papéis sociais.

Essa inversão de papéis passa a ser uma possibilidade apenas no atual contexto histórico em que a educação pública foi cindida, isto é, a partir do momento em que começam a se adotar modelos pedagógicos distintos dentro de uma mesma rede de ensino. Com a criação das Escolas Cidadãs Integrais, o estado passa a criar dois tipos diferentes de educação dentro da própria rede pública: de um lado, ilhas de excelência nas Escolas Cidadãs Integrais; de outro, escolas regulares cada vez mais sucateadas. Isso cria, entre os profissionais que estão nas escolas integrais, uma nova possibilidade de punição: a remoção do professor do modelo integral, com o retorno compulsório às escolas regulares, um contexto com remuneração menor, muitas vezes em localidades mais afastadas do domicílio do servidor e com condições de trabalho mais precárias.

Como narrei nas linhas iniciais desta Tese, ao ser nomeado para trabalhar como professor da rede estadual, fui lotado em uma escola regular em Riachão do Poço, um município que fica a aproximadamente uma hora de distância do meu domicílio, em João Pessoa. Ao tomar posse, tive a oportunidade de escolher entre ficar naquela escola regular ou em outra, integral, na zona sul da capital. Para ingressar na escola integral, assinei um termo de compromisso que previa, em diversas cláusulas, as possibilidades de exclusão do modelo de forma definitiva. Entre os colegas, havia uma brincadeira sobre essa ameaça de remoção. Sempre que alguém estava descontente ou cometia algum deslize, os colegas diziam que o servidor seria removido para o município de Alhandra, um dos mais distantes da Primeira Regional de Ensino. “Vai pra Alhandra” era uma brincadeira, mas, ao mesmo tempo, ilustrava como essa ameaça estava ali presente, a todo momento.

Essa sensação de vigilância, em 2019, se acentuou também devido ao contexto político de perseguição aos docentes a partir da nova onda conservadora, encampada pelo Movimento Escola Sem Partido, que discutimos anteriormente. Relatos de alunos filmando as aulas de professores com inclinação ideológica de esquerda tornavam-se cada vez mais comuns, o que contribuía para a sensação compartilhada pelos docentes, de vigilância provinda de todos os lados.

5.1.2 *Eles não têm densidade teórica para discutir educação com a gente*: o outro que se define pelo que lhe falta

Em diversas passagens, os colaboradores atribuíram valorações negativas, por meio de adjetivações, que se dirigem ora aos avaliadores responsáveis pela RCA, ora à SEECT ou, mais especificamente, à Comissão das Escolas Cidadãs. Na maior parte das vezes, não fica totalmente transparente, no texto, a qual desses coletivos – Avaliadores, Comissão ou SEECT – o(a) colaborador(a) se refere. Contudo, observamos que, em relação a ambos, esse outro é definido por valorações negativas, pelo que lhe falta.

Para compreender os excertos selecionados, é importante definirmos de forma mais precisa cada um desses agentes. Analisemos o excerto abaixo, em que, na IaS, Carlos informa sobre como se comportar numa dessas reuniões.

EXCERTO 3

C: Prestar atenção no discurso deles e identificar fragilidades no que eles propõem, o que é muito comum. *O discurso deles é instável, é fraco, é frágil, é pouco denso. Eles não têm, é::: densidade teórica pra discutir educação com a gente*, porque boa parte deles não têm tanta experiência quanto a gente tem, não têm o currículo que a gente tem e não têm a boa vontade que nós temos (IaS).

Especificamente neste excerto, percebemos várias modalizações apreciativas, que se manifestam por meio de adjetivações sobre o discurso dos avaliadores (*instável, fraco, frágil, pouco denso*). Vemos, ainda, ser atribuída a esse outro uma incompetência que se manifesta no discurso do docente por uma sequência de negações, que definem esse outro a partir de ausências: eles não têm densidade teórica, não têm experiência, não têm currículo. É importante ressaltar que essa ausência é sempre colocada em contraste com o coletivo. Cria-se, assim, discursivamente, uma hierarquização, que põe em polos opostos os trabalhadores da Escola Freire e os avaliadores. O coletivo é marcado a partir de uma valoração implícita, uma vez que é definido por ter algo (*experiência, currículo, boa vontade*) que o outro não tem; fato esse que os coloca em uma posição melhor do que aqueles que os avaliam.

Essas valorações sobre as instâncias superiores de fiscalização estão presentes também na fala da Diretora, como se vê no excerto abaixo.

EXCERTO 4

E: [...] algumas pessoas que fazem a Secretaria [de Educação] veem como se a gente não estivesse vivenciando o modelo, mas eu entendo que é porque elas não têm o::... *vai ser muito*

*ruim isso que eu vou dizer, mas tudo bem, vou dizer mesmo... Acho que elas não têm o senso crítico suficiente para alcançar isso, de entender que a gente tá vivenciando o modelo dentro da nossa realidade (E1).*

Eva parte da observação de que a Secretaria, constituída como personagem em seu texto, julga o seu trabalho de forma negativa. Isso fica evidente em sua fala a partir do momento em que ela aponta que a Secretaria entende que o coletivo não cumpre com as prescrições do modelo integral. Esse julgamento feito pela Secretaria é rapidamente desqualificado pela Diretora quando ela se implica no texto após o conectivo adversativo *mas*. O que ela diz nesse trecho, *elas não têm o senso crítico suficiente para [...] entender que a gente tá vivenciando o modelo dentro da nossa realidade*, tem o intuito de demonstrar que aquele coletivo tem criticidade, ao contrário da Secretaria, e renormaliza as prescrições a partir da realidade social em que está envolvida. Essa renormalização, uma vez inserida num contexto contrastivo, demonstra que a prática pedagógica levada a efeito pela Escola é valorada como positiva para aquele contexto específico em que se insere.

Essa frequente desqualificação do discurso do outro, por meio de modalizações apreciativas, pode se constituir, aqui, como uma forma de fortalecer a identidade desse coletivo, ao mesmo tempo que funcionaria como mecanismo de defesa diante de um contexto de perseguição institucional. Vemos, então, a natureza complexa do trabalho, e como relações interpessoais que são anteriores têm profundo impacto no agir desses profissionais.

Outra fala que traz a dimensão do lugar do real não capturado pelas prescrições aparece com bastante ênfase nos excertos a seguir.

#### EXCERTO 5

D: [...] eles não apresentam a vivência no chão da escola. Eles, *de fato*, na fala, me apresentam um instituto que está propondo algo *lindo e maravilhoso, mas* ((faz gesto de que pouco importa com as mãos uma batendo na outra)) se tá colado com a realidade ou não, isso é outra história (E1).

Diogo utiliza uma modalização lógica (*de fato*) para reforçar o valor de verdade do que descreve. Ao implicar sua voz no texto, por meio da marca de pessoa *me*, ele traz modalizações apreciativas (*lindo e maravilhoso*) para descrever as propostas que o ICE apresenta discursivamente nas RCA e nos materiais formativos. Usa, então, o organizador argumentativo *mas* reforçado por elementos gestuais batendo uma mão na outra para marcar uma

contraposição argumentativa entre o que se apresenta retoricamente e a forma como esse discurso se manifesta no chão da escola.

Essa contradição entre discurso e prática também vai aparecer na fala de Carlos:

EXCERTO 6

C: Eu, *eu enxergo eles como fundamentalistas do modelo* que eles criaram. Eles acham que a solução pra tudo é a aplicação do modelo. Então, se o modelo não tá sendo bem aplicado, o problema é de quem tá aplicando. Se as coisas não estão funcionando, não é um problema do modelo; é um problema de quem tá aplicando. Então, se as coisas não estão funcionando aqui, é porque a gente não aplicou bem. E foda-se pra aplicar direito, né? *E nem eles mesmos sabem como aplicar*, que é o mais engraçado ainda. Olha eu me irritando... (E1).

Nesta fala, Carlos se alinha a Diogo ao enxergar uma contradição entre discurso e prática desses avaliadores. Há, segundo eles, um claro descolamento das prescrições em relação à realidade prática. Veremos, mais adiante, como essa distância entre o trabalho prescrito e o real vai se configurar no agir desses docentes.

O outro é visto como incompetente (*nem eles mesmos sabem como aplicar*), como intransigente (*fundamentalistas do modelo*) naquilo que exige dos profissionais da escola. Além disso, a fala também delinea a ideia de que aquilo que é prescrito está num patamar inalcançável, inatingível. Ou seja, Carlos compartilha aqui essa representação de um outro que, ao se prender às prescrições, não se implica no contexto local. É um outro que não questiona as raízes dos problemas identificados na escola. Pelo contrário: a razão que os avaliadores atribuem ao fracasso no atingimento das metas recai apenas sobre os profissionais.

Essa percepção negativa também incide sobre a SEECT em outros contextos de trabalho, além das RCA. Como exemplo, temos o excerto abaixo, em que Diogo narra sua participação em uma reunião convocada pela SEECT para os Coordenadores Pedagógicos.

EXCERTO 7

D: E foi uma reunião *monstruosa*. Não parece que eram pessoas da Educação. *Eu até me pergunto* se as pessoas que trabalham lá têm alguma formação na área de Educação. Por que às vezes parece que não. [...] Mas é::: *é assustador*, assim. Foi uma reunião de, tipo “*vocês têm que fazer isso, vocês têm que fazer aquilo*”. De cobrança, de pressão. Só pra isso. *Nos tiraram da escola uma manhã INTEIRA, passaram uma manhã INTEIRA dando sermão* (E1).

Chama a atenção a forma como o docente inicia o relato com modalizações apreciativas bastante fortes: *E foi uma reunião monstruosa; é assustador*. Ele se implica no relato, ora usando *eu*, nas instâncias em que se posiciona sobre o ocorrido (*eu até me pergunto [...]*), ora

usando *nós*, quando volta ao relato (*Nos tiraram da escola [...]*). Aqui ocorre novamente um questionamento sobre as qualificações desse outro, desta vez em relação à formação profissional, sobre a formação na área de educação. A voz da SEECT aparece no relato de Diogo por meio do discurso direto, estabelecendo prescrições ao trabalho das equipes gestoras por meio de ordens (*vocês têm que fazer isso, vocês têm que fazer aquilo*) que se manifestam no texto a partir de modalizações deônticas. Diogo resume aquela manhã de trabalho como uma manhã perdida, ou seja, configura-a como um impedimento.

#### EXCERTO 8

C: Bem, eu acho que a Comissão das Escolas Cidadãs, eles se comportam como um corpo estranho na Secretaria de Educação, né? Eles *se sentem melhores, mais eficientes*, porque eles assumiram o discurso do ICE e *se sentem empresa*, eu acho, e nem percebem que se sentem empresa. Muitas vezes eu vi o pessoal da Comissão falar que não faziam parte da Secretaria de Educação. E eles são completamente subor---[...] E quem falou isso foi Dona \*\*\*\*\*, que hoje é coordenadora da comissão. *Eles se dizem* “não, não sou da Secretaria de Educação”. E eu fiz: “*oxe, e você é da onde?*” Ela fez: “eu sou da Comissão das Escolas Cidadãs Integrais”. Eu, eu pensei: “agora fodeu, né? Diz isso na cara de \*\*\* [Secretário de Estado da Educação].” (E1).

#### EXCERTO 9

C: Eu não vejo a Comissão das Escolas Cidadãs pensando de maneira humana, no sentido de ter empatia com a situação do professor, ter empatia com a situação dos alunos. Acaba sendo, pra mim, mais do mesmo. Não vejo a Secretaria de Educação se preocupando em fazer algo de fato diferente (E1).

Nestas duas falas de Carlos, vemos que ele se posiciona, trazendo a sua voz sobre a Comissão das Escolas Cidadãs, a partir das construções *eu acho* e *eu não vejo*. É interessante notar como, no Excerto 8, Carlos descreve uma relação de identificação entre a Comissão e o ICE, o que torna claro, a partir da análise feita por ele, que a Comissão funciona como um braço do setor privado dentro da SEECT. Essa incorporação do discurso (*eles assumiram o discurso do ICE*) compreende uma visão de mundo que atribui uma representação tão negativa ao setor público, que leva esse grupo a não querer ser identificado como parte desse setor.

Ainda no Excerto 8, vemos que Carlos configura discursivamente esse sentimento de não pertencimento por meio de um relato interativo, ou seja, o colaborador constitui um mundo ao mesmo tempo marcado por ser disjuncto, independente da situação de linguagem, e por implicar a si mesmo nesse relato por meio de marcas linguísticas. Em geral, os discursos da ordem do narrar se caracterizam por um deslocamento temporal e espacial do momento da enunciação, por exemplo, pelo uso de desinências de passado. Contudo, vemos que Carlos, logo

no início do relato de sua conversa com a coordenadora da Comissão, faz uso de um índice de pessoa no plural e verbo no presente (*Eles se dizem*), retornando novamente, logo em seguida, para índices na segunda pessoa e no singular e verbos no passado (*E eu fiz*: “*oxe, e você é da onde?*”).

Esta escolha por, num momento específico, usar a forma do plural (*eles*) e verbo no presente (*se dizem*), nos parece ser uma estratégia discursiva de Carlos para atribuir a fala que ouviu da coordenadora aos demais membros da Comissão, entendida aqui como um coletivo. Além disso, o uso do presente contribui para atribuir um valor de verdade para o que fala, com validade para o tempo presente. Em outras palavras, Carlos percebe aquela fala (“*não sou da Secretaria de Educação*”) como um indício não de uma identificação pessoal e situada naquele momento do passado, mas como uma marca de uma aproximação de todo aquele coletivo com o ICE, que se estende até o momento da enunciação.

Em resumo, vimos até aqui como, em diversas passagens, os colaboradores trazem para seu discurso um outro, que é descrito por valorações quase sempre negativas, marcado muito mais pelo que lhe falta do que por suas qualidades. Essa definição do outro ajuda a constituir a identidade desse coletivo por oposição. O outro, configurado nos textos como um desafio ao pensar, ao agir ou, às vezes, até à própria existência da Escola Freire, ajuda a constituir e a dar coesão a esse coletivo de trabalho.

### 5.1.3 *O que a gente tem aqui é um sonho em comum*: um coletivo que compartilha o mesmo projeto de sociedade

Foram bastante recorrentes passagens nas falas dos colaboradores em que se definem pontos de convergência, que aproximam esses profissionais. Destacamos, a seguir, excertos extraídos das entrevistas dos quatro colaboradores, em que descrevem um sonho comum compartilhado por esses profissionais.

#### EXCERTO 10

D: Olha, eu diria que a [Escola Freire], ela é um projeto que *nasceu muito por acaso* de pessoas que, por acaso, se reuniram num lugar e que, por acaso, tinham uma::: um ***projeto de futuro*** ou uma vontade ou um::: um ***sonho de sociedade*** que se assemelha, né? (E1)

#### EXCERTO 11

E: *Eu* vejo muito a gente ter um “***sonho em comum***”. Eu vou usar as palavras do modelo, né. De ter um sonho em comum, que isso é muito falado em Projeto de Vida. Então, como *a gente*

*tem esse sonho em comum, o sonho de [Diogo] é o que é o meu, que é mesmo que é o seu, que é o mesmo de muita gente aqui, né? [...] Então, o que a gente tem aqui é um sonho em comum. Uma comunidade em vulnerabilidade que precisa de um trabalho efetivo, a nossa vontade de fazer isso acontecer, é::: é amor. Sim. Também é. Tem muito de afeto (E1).*

#### EXCERTO 12

B: [...] nós, mais ou menos *todo mundo*, assim, segue a *mesma linha de pensamento* em relação ao que é uma escola, né? (E1).

#### EXCERTO 13

C: Tanto a antiga gestora quanto essa gestora são *progressistas*, são alinhadas com... pelo menos com a perspectiva pedagógica que eu tenho. [...] *educação pra mim é um caminho de emancipação do indivíduo*. Você estuda pra se emancipar enquanto sujeito. Sujeitos que são emancipados, eles têm autonomia intelectual, têm empatia e, principalmente, têm um *projeto de sociedade*, né? Que é a superação do modo de produção capitalista, pra mim (E1).

Podemos perceber uma convergência temática nesses excertos acima que indicam ou sugerem um alinhamento ideológico desse coletivo. É um coletivo que compartilha não apenas um mesmo projeto de escola, como um mesmo projeto de sociedade. Esse alinhamento ideológico é definido ora como *sonho em comum* (Diogo e Eva), ora como *mesma linha de pensamento* (Bruno). É interessante observar como essa identidade desse coletivo é tecida nesses textos-discursos. Diogo apresenta o sonho de sociedade como um elemento constitutivo da própria escola: *ela é um projeto que nasceu muito por acaso de pessoas que, por acaso, se reuniram num lugar e que, por acaso, tinham uma::: um projeto de futuro ou uma vontade ou um::: um sonho de sociedade que se assemelha, né?*

Esses docentes, portanto, enxergam a atividade docente como algo que é necessariamente parte de um projeto coletivo, um projeto de sociedade. Nesse caldeirão, também entram as emoções, os afetos, pois, como afirma Eva, *a nossa vontade de fazer isso acontecer, é::: é amor. Sim. Também é. Tem muito de afeto.*

Não podemos deixar de relacionar essa perspectiva historicamente situada da atividade pedagógica com as dimensões do trabalho docente descritas por Machado (2007), que aponta o agir docente não como ação individual, mas como atividade coletiva, mediada por artefatos materiais e simbólicos e situada em diversos níveis (sistema de ensino, sistema educacional, contexto sócio-histórico particular, sistema didático).

Percebemos também, nesse coletivo de trabalho, que a identificação entre os membros também provém de uma identificação por conta de pontos em comum em suas histórias de vida. Isso se vislumbra, por exemplo, na fala de Eva, a seguir.

EXCERTO 14

E: Eu acho que é porque *a gente* tem um projeto em comum e que *a gente* conversa muito sobre ele, de educação pública, né, e que *cada um de nós* traz assim um perfil de pessoas que vieram da periferia, de pessoas que passaram por um processo de que *a educação foi porta de entrada pra mudança* na vida dela e da família... E isso tudo motiva *a gente* a trabalhar pra que nossos estudantes também possam ter essa oportunidade, que era pra ser um direito de fato de todo mundo, só que *a gente* sabe que não é. É negligenciada a educação. Sabe o quanto é negligenciada, principalmente pra alunos em vulnerabilidade social, como os meninos aqui da escola (E1).

Neste excerto, Eva explica que o fato de os docentes da escola terem vivenciado um processo de ascensão social, com oportunidades que se abriram por meio da educação, permitiu enxergarem a educação como um caminho possível para o acesso a direitos também para os estudantes. Esse projeto comum de educação emancipatória compartilhado pelo coletivo, configurado no texto por várias ocorrências do marcador de pessoa *a gente*, na perspectiva de Eva, traz consigo essas experiências da vida particular de cada um.

Veremos, a seguir, como a constituição da identidade profissional desses trabalhadores também tem muita influência da formação na universidade.

#### 5.1.4 *O meu mestrado foi um divisor de águas*: a voz social da universidade e a formação na constituição da identidade docente

Nas IaS e entrevistas, percebemos os saberes da formação na universidade, na graduação e na pós-graduação, sendo mobilizados diversas vezes como voz social. Vejamos alguns exemplos.

EXCERTO 15

B: Ó, é:: primeiro, é uma coisa que vem da *minha formação* também. É:: principalmente da parte de *mestrado e doutorado* que, apesar de a gente ter muita conversa, *não existe debate*, né? Na área de [Ciências da Natureza], mestrado e doutorado, *quase não existe debate*. O debate é uma conversa sobre quem tá certo e quem tá errado de forma bem pragmática, né? *Não existe debate. É tá certo ou não tá, acabou-se*. Normalmente, o debate, quando você tá errado, é “é assim que se faz”, pronto. E no máximo eu vou dizer: “não é assim, é assim” e fica nisso. Não existe debate de ideias, mesmo, assim, né. É debate de quem tá certo e quem tá errado e normalmente são muito curtos. *Então eu não tenho experiência com debate. Normalmente eu*

*fico muito calado. [...] Principalmente em reuniões desse tipo. Outra coisa: como eu falei, pouca experiência. Hoje em dia não tanto, mas se fosse anteriormente, eu falaria pouco. Então é fácil fingir que sou eu (risos). Eu vou falar pouco (IaS).*

No excerto acima, ao ser orientado a instruir o entrevistador sobre como poderia se passar por ele numa RCA, Bruno traz a própria trajetória formativa, em um contexto de formação no mestrado e doutorado na área das ciências exatas, como voz social, para contrastar o que qualifica como uma visão pragmática, em que não se apresentam debates sobre diferentes perspectivas (*quase não existe debate*), de modo que essa formação o leva a uma postura mais reservada nas RCA (*Normalmente eu fico muito calado*).

É importante notar, contudo, que o docente percebe indícios de desenvolvimento, o que se revela discursivamente no trecho *Hoje em dia não tanto, mas se fosse anteriormente, eu falaria pouco*.

#### EXCERTO 16

C: Bem, eu estudei no Centro de Educação lá na *Federal* e tem uma *tradição freireana* muito forte ainda lá na Federal de \*\*\*. Não no que eu falo pra formação de [Ciências Humanas], mas dentro do Centro de Educação. E eu fui criado (no sentido de ser formado enquanto professor) dentro desse Centro de Educação. [...]. Eu acho que *ir pro Gira Mundo acabou também mexendo um pouco na minha forma de dar aula. O meu mestrado, eu acho que foi o divisor de águas*, no final das contas, assim. Passar dois anos estudando e fazendo um mestrado realmente dedicado à educação me fez pensar sobre os alicerces, né, que fundamentam minha prática (E1).

Neste excerto, além de sua formação no mestrado em educação, Carlos compartilha também a influência do Programa Gira Mundo na sua atividade profissional (*ir pro Gira Mundo acabou também mexendo um pouco na minha forma de dar aula*). Como explicamos anteriormente, o Programa Gira Mundo, desenvolvido pelo Governo da Paraíba em parceria com a Fapesq, foi lançado em 2016 e teve edições voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores da rede estadual.

Carlos reconhece a importância dessa formação no Gira Mundo como algo que interferiu na sua prática, embora como algo com grau menor de influência na constituição de sua identidade docente, quando comparado com o Mestrado (*O meu mestrado, eu acho que foi o divisor de águas, no final das contas*).

#### EXCERTO 17

E: É um universo novo, né? como eu tava dizendo, na questão administrativa-financeira. *Eu não tenho nenhuma formação em Gestão Escolar e isso deixa uma brecha gigantesca para que*

*falhas ocorram. Então, você junta a inexperiência da pessoa no cargo com a falta de formação pra isso. Então, se a gente tivesse um processo formativo que desse suporte à gestão escolar, como em outros estados eu sei que existe, é::: eu ia me sentir muito mais segura de exercer a gestão. Então é difícil porque eu não tenho, de fato, o **conhecimento teórico**, nem o aporte experiencial, né, assim, de vivência com a gestão escolar. Então, acaba sendo... É::: Se é um espaço difícil, algo de difícil de se lidar, porque envolve também questões políticas (qualquer espaço, né, envolve questões políticas). Mas, assim, é por não... pela **falta de conhecimento**, de fato (E1).*

Ao confrontar os excertos anteriores com o Excerto 17, vemos como a ausência de formação em determinada área também é mobilizada como um fator que influencia na atuação profissional. Eva atribui à falta de formação em gestão escolar, juntamente com a falta de experiência no cargo, como fatores de dificuldade (*é um espaço difícil*) e como fatores determinantes para a possibilidade de que ocorram falhas.

Portanto, observamos como nas falas dos colaboradores essa voz social da universidade revela-se ora como fator de embasamento para o trabalho docente, que traz segurança para o desempenho de sua atividade profissional, como na fala de Carlos (*O meu mestrado, eu acho que foi o divisor de águas*), ora como ausência, como podemos notar na fala de E no Excerto 4 (*Eu não tenho nenhuma formação em gestão escolar e isso deixa uma brecha gigantesca para que falhas ocorram. Então, você junta a inexperiência da pessoa no cargo com a falta de formação pra isso*). Também vemos esse discurso presente no Excerto 18, a seguir.

**EXCERTO 18**

C: Eu nunca estudei numa instituição onde os professores tinham **mestrado, doutorado e especialização**. Quando tem, é aqui nessa escola. Pra mim, *essa é uma das maiores diferenças*, assim (E1).

Neste excerto, vemos o nível de formação dos profissionais (*mestrado, doutorado e especialização*) sendo marcado na fala de Carlos como um dos principais fatores de diferenciação desse coletivo em relação aos outros coletivos de que já participou no passado, incluindo até sua experiência como aluno. O impacto da pós-graduação é marcante.

### 5.1.5 *A gente começa a falar a mesma língua*: o coletivo de trabalho como motor para o desenvolvimento profissional

Além da voz social da Universidade, um outro ponto de convergência discursiva que encontramos nas entrevistas foi o fato de os docentes da escola terem desenvolvido uma metodologia própria para autoformação.

#### EXCERTO 19

D: *Eu quero dizer uma coisa, sim, que é muito importante*, que aí isso é especificidade da escola. Não tem nada a ver com o modelo e etc. e etc. e que tem que ser dito, que é o lance – *provavelmente os outros professores falaram, mas enfim* – o lance das **nossas formações**, né? É::: Isso é algo muito importante que a gente desempenha aqui. E faz parte de tudo aquilo que eu falei, né? Se você é um profissional que se repensa, você é um profissional em formação. Porque se você não se repensa, você é um profissional supostamente pronto, né, e aí você não precisa de formação. Então, essas formações, elas dinamizam todo esse processo, né, e vai nos dando ferramentas, porque a gente tem muitas ideias na cabeça, mas como viabilizar? Como pôr em prática, né? Qual é a base pra essas coisas acontecerem? Isso só tem com **estudo**. Isso só tem com **pesquisa**. Isso só tem com **formação**. Isso só tem... E o que é muito importante também, né. Porque aí é que tá. A gente vive o mesmo contexto. Qual é o massa de a gente ter **formação DENTRO da escola**? Seja, é::: proposto pela equipe ou venha alguém de fora pra dar a formação. Mas qual a importância da formação dentro da escola? Porque a gente CRIA uma base de conhecimento comum. A gente começa, ao longo do tempo, né?, isso a médio prazo, a gente começa a falar a mesma língua. Porque as referências são as mesmas. As leituras são as mesmas. As reflexões, a gente passou pelas mesmas. E a realidade é a mesma. Então, olha como **é potente**. Olha como isso tudo pode ser canalizado pra superação de problemas, pra construção de estratégias. Isso é FUN-DA-MEN-TAL. Pra mim, não existe projeto de escola sem isso. Não existe. É inviável. Ter uma base comum da equipe, que tá junta, se formando e pensando aquela realidade específica de educação. *E isso não se vê em lugar quase que nenhum*. Não posso falar nenhum porque eu não visitei todas as escolas do Brasil pra dizer. Mas isso eu nunca vi em outro lugar do jeito que acontece aqui na [Escola Freire]. E que **tem muita potência**. Só que... *as forças de cima* tentam inviabilizar, inclusive (E1).

Neste excerto, Diogo inicia seu turno de fala com uma modalização apreciativa (*Eu quero dizer uma coisa, sim, que é muito importante [...]*), que atribui uma valoração positiva sobre o tema que irá abordar: a experiência de autoformação docente desenvolvida na escola. Ele traz ao discurso a voz dos colegas docentes como voz de personagem (*provavelmente os outros professores falaram, mas enfim*), prevendo que esse tema, por sua relevância, talvez já tenha sido mencionado em outras entrevistas. Apesar dessa sua suposição, insiste em sublinhar a importância das formações. Em sua fala, traz a noção da formação mútua como um espaço que oferece ferramentas para tornar possível a transformação da prática, para a

superação de problemas e para a criação de estratégias de ação. Diogo reforça, ainda, o caráter inovador e a raridade dessa experiência por meio de uma modalização lógica (*E isso não se vê em lugar quase que nenhum*).

A fala de Diogo dialoga com a noção de formação mútua de Nóvoa (1992), para quem “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de *formação mútua*, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Entendemos que, quando faz referência a *forças de cima*, Diogo engloba em seu discurso todas as instâncias que operam hierarquicamente acima da Escola Freire, o que pode abarcar tanto a Comissão das Escolas Cidadãs quanto a Secretaria de Educação e o ICE. Todos esses atores teriam o potencial de inviabilizar os projetos desenvolvidos pela Escola Freire. Por isso a indiferenciação no discurso; as forças não têm nome, mas se sabe quem são.

Ao confrontarmos a fala de Diogo com as falas de outros colaboradores, vemos que ele estava correto ao supor que outros colegas tivessem mencionado os espaços formativos da Escola Freire. Vemos uma menção às discussões e experiências compartilhadas na fala de Carlos a seguir.

#### EXCERTO 20

P: Em relação a essas questões de tu estar ressignificando o teu trabalho e de tu estar pensando a forma que tu dá aula: o que te apoia em relação em tudo que tu quer fazer, seja pra manter, seja pra mudar a forma como tu tá trabalhando?

C: [...]. O *apoio dos colegas* aqui, alguns que também *pensam como eu penso*, eu acredito, né?, por conta das *discussões que a gente tem*. E por conta das *experiências que a gente partilha*, também (E1).

Nesta fala, vemos que Carlos destaca as discussões e experiências compartilhadas com os colegas como fatores que dão apoio para que ele ressignifique seu trabalho e sua forma de ensinar. Ainda a respeito das formações mútuas desenvolvidas na própria escola, temos um relato muito significativo de Bruno no momento de IaS, que destacamos a seguir.

#### EXCERTO 21

B: Mas é uma coisa que eu acho que *eu* melhorei bastante de quando eu vim pra cá e eu comecei a estudar, diretamente ou não, e principalmente as formações que *a gente* faz. É:: esse é uma coisa, um ponto que *eu* nem pensei até agora, mas eu tava tentando lembrar, enquanto a gente conversa, pensar por que eu criei essa *confiança* maior e essa base teórica maior e *eu* fiquei pensando: não é só as conversas que *a gente* tem, mas as *formações* que a gente tem. Muitas formações que a gente fez aqui, entre nós mesmos, são coisas ou que eu nunca tinha estudado

ou que fazia muito tempo que eu tinha estudado. E com certeza isso aí nos dá uma **confiança** muito grande quando a gente cria **nossas próprias formações**, porque as formações que a gente faz são baseadas no que a gente acha que é importante naquele momento... sobre avaliação, sobre punição, sobre práticas e instrumentalidades, essas coisas tudinho... é porque a gente acha que é importante pra aquele momento, por isso que eu acho que, é uma coisa que eu acho que entra nesse ponto aí, não sei nem se faz parte, mas é importante falar, que quando a gente cria nossas formações eu acho que foram muito mais, muito mais, assim, incomparáveis com as formações que são oferecidas pra gente. As formações que são oferecidas pra gente não é que são ruins, mas vêm num momento que não são necessárias, por exemplo, porque eles não sabem o que a gente tá precisando nesse momento eles podem fazer uma formação, por exemplo, sobre prática experimental, mas a prática experimental tá ótima nesse momento e a gente tá precisando muito de uma formação sobre avaliação, sobre critérios de avaliação e a gente faz quando a gente precisa, ou pelo menos fazia, né? A gente vai continuar tentando, né? Eu acho. Mas tão colocando parede aí pra gente, empecilho pra gente continuar nossa formação. [...] mas essas **formações**, os **apoios dos professores** e a **vivência** que a gente teve aqui nesse tempo me deixa bem **seguro** pra tratar assim... sinceramente, *nesse momento eu não consigo pensar em nada que ia me deixar inseguro, assim com medo de responder alguma coisa, porque tudo que a gente conversou, tudo que a gente viveu até aqui, todas as formações que a gente vem, fez, elas tocam quase todas as áreas da escola, eu acho (IaS).*

A fala de Bruno, no excerto acima, também parte de uma reflexão em que compara algumas características fundamentais das formações desenvolvidas na Escola Freire àquelas realizadas pela SEECT-PB. Há indícios, no discurso, de desenvolvimento profissional, uma transformação do agir motivada pelos momentos reflexivos compartilhados com os colegas, a partir das necessidades daquele coletivo. Bruno alterna entre os índices de pessoa *a gente* e *eu* em diversas passagens, que destacamos neste excerto, um movimento que mostra esse entrelaçamento entre as experiências de formação coletiva e os impactos dessas experiências no âmbito individual.

As formações, para Bruno, trazem um sentimento de segurança, um embasamento que lhe ajuda a ter mais confiança nos momentos em que vê seu agir profissional ser potencialmente avaliado nas RCA: *nesse momento eu não consigo pensar em nada que ia me deixar inseguro, assim com medo de responder alguma coisa, porque tudo que a gente conversou, tudo que a gente viveu até aqui, todas as formações que a gente vem, fez, elas tocam quase todas as áreas da escola.*

Essa reflexão sobre o sentimento de segurança proporcionado pelo coletivo também foi mencionado por Bruno em outros momentos da entrevista, como vemos abaixo.

## EXCERTO 22

B: Sim, com certeza. Sim. Porque a gente tem esse... esse costume, né, de dizer que, se você precisar, peça ajuda, né. A gente já falou isso várias vezes durante as reuniões. E eu já precisei pedir ajuda várias vezes aqui, porque tudo, no começo, principalmente, foi um grande desafio pra mim, porque, como eu falei, eu não tenho muita experiência, né? [...] E aí, me ajudou muito. *Eu sempre me sinto mais seguro pra enfrentar os problemas que a gente tem aqui, né?* Quando um aluno tem um problema, eu vou, peço ajuda, ou alguém, às vezes, eu peço ajuda em alguma área. Porque, *apesar de eu ter menos experiência que muita gente que fez mestrado em educação ou que tá na educação há muito tempo, às vezes eu trago alguma coisa que os outros não têm, né, ou não pensaram a respeito. E por isso é importante que a gente tenha essa conversa, né? E ter várias pessoas com habilidades diferentes. Às vezes alguém é muito bom em conversar e se abrir com os alunos, às vezes alguém é muito bom em mostrar uma visão mais pragmática, que eu acho que sou eu, mais. E todo mundo tem a sua importância, né? E por isso é bom ter um corpo diverso de professores, né? E que tenha opiniões diferentes (E1).*

Neste excerto, assim como nos anteriores, vemos que Bruno constrói a representação de um coletivo coeso, que mobiliza as diferentes trajetórias de vida, experiências formativas e profissionais de seus membros de forma a criar um espaço de compartilhamento que propicia desenvolvimento contínuo e ampliação do poder de agir. Bruno aprendeu, na convivência na escola, não só a valorizar os saberes dos colegas, como a valorizar seus próprios saberes como algo que tem o potencial de contribuir para a resolução de problemas e para o desenvolvimento do outro ([...] *apesar de eu ter menos experiência que muita gente [...], às vezes eu trago alguma coisa que os outros não têm, né, ou não pensaram a respeito. E por isso é importante que a gente tenha essa conversa, né? E ter várias pessoas com habilidades diferentes.*).

Em outro momento, Bruno desenvolve essa representação do coletivo de trabalho como uma *rede de apoio*, que analisamos abaixo.

## EXCERTO 23

P: Hum-hum. E o que é que tu acha que te ajuda a resistir em relação a todas essas pressões e essas...?

B: Ah, com certeza é o nosso corpo aqui, né, docente e gestão também. Porque, querendo ou não, nossa preparação, o pessoal aqui tem muito estudo, tem muita experiência e, seja acadêmico ou seja de vivências, conhece os nossos direitos, né? E sabe que a gente, pelo contrário, né, não tá fazendo nada de errado, mas tá seguindo à risca tudo que tá na constituição, tá na LDB, né? Que isso **dá força** pra você, porque quando você chega pra conversar e o pessoal fala que tá fazendo a mesma coisa, fala que é nosso direito fazer isso, que a gente deve e pode, é o que **dá força** pra você, é:: continuar, né. É aquilo que eu falava, que eu antes de chegar aqui, eu nem dava muita importância, que é essa rede de apoio, né? *Isso realmente é importante, quando você faz um trabalho e alguém fala “não, foi ótimo, é assim que se faz. Eu sei que vai ter crítica, mas todo mundo aqui vai lhe apoiar, vai com você, vai não sei o quê”*. E:: isso é o que **dá força** pra

gente, né? Eu acho que se quem é aluno da gente, por exemplo, fosse pra outra escola, a gente não conseguiria manter o mesmo trabalho. Porque... podia ser, né, que sim, que encontrasse um corpo parecido, mas, quando você começa a perder esse apoio, de eu dizer “eu vou jogar RPG aqui, porque a aula vai ser isso hoje”. *O pessoal começa a criticar.* Você não tem mais força pra fazer isso, né? Às vezes é até impedido, literalmente, mesmo, assim, né? Não é só nem impressão, né? Mas eu acho que a gente deixa de fazer o que a gente faz aqui se a gente se debandar. Se metade, por exemplo, for embora, fica muito difícil de a gente continuar. E aí, quem sabe? Pode ser até melhor, mas eu acho que não. Acho que vai ser pior. Porque o que eu vejo a gente fazendo aqui é uma coisa que... quem vê realmente o que a gente faz e *quem estuda educação sempre elogia. Normalmente, quem fala alguma coisa é porque é desinformado, é ignorante* (não do modo pejorativo, assim. É porque não conhece mesmo o trabalho, ou então porque nunca estudou a respeito), ou porque é má-fé, mesmo. Porque, dos nossos alunos, apesar de ter críticas, porque é impossível que você tenha uma escola que todo mundo fale bem de tudo, eu vejo eles evoluindo. Eu vejo eles apreciando o trabalho que a gente faz. E evolução não só acadêmica, mas como cidadão, que é uma parte importante, né. Que também tá na lei, que a gente tem que formar cidadãos, né? Que conheça seus direitos, conheça seus deveres e é crítico, né, seu pensamento (E1).

Ao ser questionado sobre o que o ajuda a resistir às pressões no trabalho, Bruno responde sem hesitar: o corpo docente e a gestão da escola. Ele explica que esse coletivo, por sua formação e experiência, tem conhecimentos para atestar a qualidade do trabalho que desenvolve, mesmo diante de críticas. O docente parece demonstrar um sentimento de insegurança em relação à qualidade do trabalho que desenvolve, mas justamente por isso valoriza a voz do coletivo como algo que fortalece sua percepção de que realiza um bom trabalho (*Isso realmente é importante, quando você faz um trabalho e alguém fala “não, foi ótimo, é assim que se faz. Eu sei que vai ter crítica, mas todo mundo aqui vai lhe apoiar, vai com você, vai não sei o quê”*).

Nesse excerto, a palavra *crítica* aparece duas vezes, e o verbo *criticar* uma vez. Essa avaliação social do outro sobre o trabalho desenvolvido na escola, que o avalia como algo errado é bastante frequente no texto, mas o agente dessa avaliação não aparece de forma clara. Não sabemos exatamente a quais agentes a ação de avaliar é atribuída (*O pessoal começa a criticar*). Podemos perceber, contudo, que o docente se posiciona sobre esse outro avaliador: *quem estuda educação sempre elogia. Normalmente, quem fala alguma coisa é porque é desinformado, é ignorante*.

Bruno enfatiza a importância do conhecimento a respeito das normas (Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996) como esferas que legitimam e amparam a prática docente. Apesar do que o modelo preceitua, o coletivo é capaz de sustentar com propriedade a

relevância e adequação do seu projeto pedagógico, pois entende que há molduras institucionais maiores do que as prescritas pelo ICE ou pela Secretaria que, nesse contexto, retoricamente, inspiram e respaldam o agir da Escola Freire.

Nota-se, também, um certo sentimento de medo de que esse coletivo, por algum motivo, venha a se desfazer, o que acarretaria no fim do projeto pedagógico desenvolvido na escola. Para Bruno, é a força do coletivo que sustenta a permanência desse projeto, mesmo diante de críticas frequentes.

Bruno também reflete sobre o grau de coesão desse coletivo no excerto seguinte.

EXCERTO 24

P: Tu acha que tem colegas professores que não ‘tão participando dessa perspectiva? Ou tu acha que tá todo mundo dentro desse barco, assim, de...?

B: Não, eu acho que todo mundo tá nesse barco, mas com:: níveis de estar no barco (risos). Alguns estão mais do que outros, assim, sabe? Mas não porque eu acho que discordam, mas eu acho que talvez a pressão seja maior. Porque, como eu falei, o que a gente faz aqui às vezes recebe muitas críticas, principalmente de quem não conhece ou de quem discorda. E eu acho que essa pressão afeta algumas pessoas mais do que outras. A gente sabe que a posição de certas pessoas aqui é muito mais *vulnerável* do que outras, né? *Quem é prestador de serviço é muito mais vulnerável do que quem é efetivo*. E no lugar deles eu também sentiria mais pressão do que aqui, né? Porque, se alguém diz “ah, isso aí não pode” e, sei lá, num caso extremo, muda a gestão, por exemplo. Quem é concursado, no máximo, e transferido, fica aqui. Quem não, corre o risco de *perder o emprego*, né? E eu entendo por quê. Mas se eu vejo, o apoio, todo mundo. Só que às vezes a pessoa, é:: percebe até onde ela pode apoiar, percebe até onde é seguro pra ela. E a gente entende por quê, né. Sem contar também que existe a diferença salarial, né? Às vezes, e eu concordo com isso. Eu posso não me entregar totalmente ao trabalho porque eu vejo um colega meu que faz a mesma coisa e ganha o dobro do que eu. Eu não sei como eu me sentiria se fosse eu que estivesse como prestador, mas com certeza não era um sentimento bom, não. E, com certeza, por vezes eu ia me negar a fazer certas coisas por pura *irritação* e *humilhação*, quase. Porque, acho que até certo ponto é *humilhante*, né, você estar fazendo exatamente o mesmo trabalho que outra pessoa. Mas, só porque ela passou numa prova e você, não, ela recebe o dobro que você, né. E acho que até certo ponto isso causa uma pressão maior ainda, né? (E1).

Aqui, vemos que Bruno relaciona os diferentes níveis de enfrentamento às críticas com o grau de vulnerabilidade do vínculo dos docentes da escola. Como já explicamos, no estado da Paraíba, assim como em diversas outras redes de ensino no Brasil, a contratação de docentes por meio de vínculos temporários, ao invés de por concurso público, serve como estratégia que garante, ao mesmo tempo, economia de gastos por meio de pagamento de salários muito mais baixos, e garantia de sujeição desses docentes às prescrições vindas de cima. Além disso, como

muitas vezes os processos seletivos e as formas de contratação são menos transparentes, esse tipo de vínculo ajuda a garantir postos de trabalho para aliados dos políticos.

No contexto analisado, o tipo de vínculo precarizado de parte dos colegas é apontado como fator desmobilizador, posto que aumenta o grau de vulnerabilidade desses profissionais (*Quem é prestador de serviço é muito mais vulnerável do que quem é efetivo*). No lugar de criticar um engajamento menor desse grupo de professores diante das críticas ao trabalho desenvolvido na escola, Bruno reconhece a condição precária desses profissionais com seu vínculo de trabalho.

Essa fala demonstra como o professor compreende o trabalho em sua dimensão sócio-histórica particular e como as estruturas do sistema de ensino (Machado, 2007) e fatores sociais (Araújo, 2021) influenciam no desempenho de sua atividade e da atividade dos colegas.

#### **5.1.6 Primeira síntese**

Nesta primeira parte da nossa análise, investigamos como o coletivo representa o outro (os trabalhadores da SEECT e da Comissão das Escolas Cidadãs, os avaliadores da RCA, e os alunos), a si e ao próprio trabalho. Em resumo, vimos, até aqui, como o coletivo se constitui na relação com o outro. Especificamente no contexto que analisamos, vemos uma identidade que se forja a partir do contraste com esse outro, que se manifesta, seja como Secretaria de Educação, Comissão das Escolas Cidadãs ou avaliadores na RCA, como instância que ataca não apenas o trabalho da forma como é desenvolvido na escola, como tenta desmobilizar o coletivo. Essas críticas provenientes de direções diversas são encaradas pelo coletivo como um ataque aos elementos mais centrais de sua identidade: seus valores, suas concepções pedagógicas, seus projetos de sociedade.

Além disso, vimos também que, a partir das falas dos profissionais, podemos elencar como fatores que dão coesão e fortalecem esse coletivo: os saberes trazidos da formação na universidade, as trajetórias de vida atravessadas pela educação como caminho para construção de novos horizontes, e as atividades de formação mútua, que permitem a construção coletiva de saberes a partir das necessidades daquele contexto profissional.

## 5.2 Dificuldades, conflitos e dilemas: a escola como um campo de batalha

Nesta seção, dirigimos nosso olhar para excertos em que se retratam os conflitos, as dificuldades e os dilemas encontrados pelos colaboradores em suas atividades profissionais, analisando como o coletivo se posiciona diante desses impedimentos. Além disso, buscamos entender se esses impedimentos geram desenvolvimento ou amputação do poder de agir desses profissionais. Com isso, buscamos responder à pergunta: Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes?

### 5.2.1 *Mas também não tem como resistir a tudo*: fronteiras turvas diante das prescrições

Ao configurar em textos as representações sobre o próprio trabalho, o coletivo entende que há posições inconciliáveis entre suas crenças, seus valores e seu projeto educativo e aquilo que é prescrito pela Secretaria e pelo ICE, e, diante desse conflito, precisam fazer escolhas sobre quando seguir as prescrições, quando renormalizar essas prescrições e quando resistir. Assim, vemos neste ponto como os nossos colaboradores fizeram sucessivas recorrências às prescrições e a como o coletivo se posiciona em relação a elas. Esses caminhos possíveis se revelam, por exemplo, no excerto a seguir:

#### EXCERTO 25

C: [...] é meio difícil você traçar uma linha entre o que a gente resiste e o que a gente não resiste. Existe as coisas óbvias. Todo mundo aqui, *acho que a maioria se submete à Avaliação Semanal, todo mundo se submete a preencher Guias de Aprendizagem, todo mundo se submete a preencher Programa de Ação*, mas é dentro daquela zona de que eu preencho, mas eu preencho do meu jeito, né? Não necessariamente eu tô preenchendo da forma correta ou do jeito que o ICE quer ou do jeito que a comissão quer. Eu preencho e é uma burocracia. Tô lá preenchendo um papel. Eu procuro colocar sentido em tudo que eu faço. Eu gostaria que o Guia de Aprendizagem fosse mais adequado à nossa realidade, mas isso nunca foi um... isso nunca foi um objetivo da comissão, no final das contas. A gente se submete à carga horária, a gente se submete às disciplinas da Parte Diversificada. À própria estrutura do funcionamento da escola a gente se submete. *Mas também não tem como resistir a tudo*, né? E tem até algumas coisas que valem a pena (E1).

Neste excerto, Carlos aponta que a fronteira entre resistir ou não às prescrições da Secretaria e do ICE é muitas vezes turva. Por isso, ele aponta essa tarefa de traçar os limites como algo difícil. Dito isto, passa a elencar exemplos de pontos aos quais, na sua perspectiva, todo o coletivo se submete (*acho que a maioria se submete à Avaliação Semanal, todo mundo*

*se submete a preencher Guia de Aprendizagem, todo mundo se submete a preencher Programa de Ação).*

Ao escolher utilizar esse verbo de ação, *todo mundo se submete*, ele constrói um mundo discursivo que coloca o coletivo de trabalho numa posição consciente da divergência, que mostra que, embora o coletivo discorde do que lhe é imposto, faz mais sentido, naquele contexto, obedecer àquelas prescrições, uma vez que não tem forças para mudá-las. Isso é muito revelador, porque demonstra uma evidente diferença entre *cumprir* e *submeter-se*. Ou seja, até quando o trabalho é realizado, quando as tarefas são desempenhadas, ocorre um desafio na dimensão subjetiva.

Em um excerto bastante revelador dessas fronteiras movediças nas decisões em seguir ou não as prescrições, Diogo, ao comentar sobre o cumprimento de prazos para entregas de relatórios à Secretaria de Educação, afirma o seguinte:

EXCERTO 26

D: [...]. Mas aí *eu tenho que parar e preencher papel que não vai impactar em nada, em ninguém*. E aí é uma... é uma posição que eu me questiono diariamente, que **me angustio** e *vou tentando ver até onde eu posso negociar, né. Aí perde um prazozinho pra ver o que acontece:::ce, perde outro prazozinho pra ver o que acontece:::ce* ((risos)).

P: Vai fazendo uns testes pra saber onde tá o limite.

D: Vai fazendo uns testes pra ir eu sabendo, né, ir sabendo o que que eu posso ou não. Qual o tempo que eu posso dedicar mais e tal.

P: E o que é que tu tem descoberto?

D: O que que eu tenho descoberto é que... ((suspira)) É::: no geral, se atrasar, ninguém morre, só que vão te perturbar. Aí vai ligar, vai mandar mensagem, vai blabláblá, blabláblá, blabláblá... Assim, você precisa de uma coisa, ninguém te responde, mas cobrar, aí... [...] É mensagem, é áudio, é ligação. E eu tô falando sério. Tem coisas que cobram, que mandam mensagens no meu WhatsApp, ligam pra mim, mandam mensagem no WhatsApp de [Eva] e ligam pra ela [para a Diretora]. Pra cobrar a mesma coisa. Isso acontece. E não é pouco que acontece. E aí cê fica, tipo, aí cê se sente **pressionado**, né. Aí você joga tudo pra cima e vai fazer, porque o povo tá te perturbando.

P: Senão vão morrer lá do coração.

D: É. Isso no começo; agora eu já percebi que, tá, *dá pra ir dando uma enroladinha aqui, outra enroladinha ali*, e jogar, e são as estratégias, né? [...] E aí, né, a gente vai vendo o que faz (E1).

Aqui, ficam evidentes, em primeiro lugar, que Diogo vê o trabalho burocrático como uma atividade esvaziada de significado, um obstáculo ao desempenho de seu trabalho como Coordenador Pedagógico. Isso se revela no uso do verbo *parar* após a modalização deôntica (*eu tenho que parar*), além da adjetivação por meio de uma oração restritiva (*e preencher papel que não vai impactar em nada, em ninguém*). Em segundo lugar, a dimensão intrapessoal do

trabalho transparece textualizada por meio de um verbo da ordem do sentir (*me angustio; cê se sente pressionado*). O uso desses recursos linguísticos nos revela como esse impedimento é fonte de sofrimento para Diogo. Em terceiro lugar, por meio de uma modalização pragmática em uma construção no gerúndio (*vou tentando ver até onde eu posso negociar, né*), ele indica como a renormalização do prescrito é gradualmente construída, a partir de experiências contínuas de desafio aos prazos. Assim, o desafio à prescrição vai sendo testado aos poucos (*Aí perde um prazozinho pra ver o que acontece:::ce, perde outro prazozinho pra ver o que acontece:::ce [...] dá pra ir dando uma enroladinha aqui, outra enroladinha ali*).

As falas de Diogo e de Carlos nos mostram como há múltiplas possibilidades de desafio às prescrições, e como traçar fronteiras entre o cumprimento ou não das premissas do Modelo da Escola da Escolha é uma tarefa desafiadora. O desafio de desenhar esses limites se faz gradualmente através de caminhos que não são unidimensionais. Há testes, recuos, avanços, que mostram a natureza complexa do trabalho nessas entrelinhas. Em outro trecho da entrevista, Diogo sugere conflitos de interesses como motivadores para a relação conflituosa com as prescrições:

EXCERTO 27

D: *Conflituosa*, né? Porque... *conflitos de interesses*, né? Enquanto que de cima se pede números, de baixo se pede outras coisas, né? São outras necessidades. E aí você tem que fazer uma escolha: quem você atende. Ou o que você atende de quem em qual hora. Porque tem isso: você pode atender uma coisa, não atender outra. Você vai jogando com isso, porque a gente vive num:: contexto:: que nome eu posso dar pra isso? Num contexto:: eu posso falar que é *déspota*? É isso? De eu não poder escolher o gestor da escola, é adequado o termo? Tem que negociar, porque... Ah, era por causa disso que eu tava falando. Então a nossa posição é *frágil*. Então *não tem como a gente negar o que vem de cima*. E eu não tô dizendo que o que vem de cima é só coisa ruim. Não é isso. Mas as coisas que vêm de cima normalmente são *impostas* e não são dialogadas. Então você consegue... ‘cê tem que negociar, né? E ao mesmo tempo ‘cê tem uma demanda que vem dos estudantes. Demandas diversas e que às vezes se opõem ao que a Secretaria quer (E1).

Vemos no excerto acima que as diferentes necessidades e interesses dos estudantes e da Secretaria o levam a ter que decidir qual atender e em qual momento. Ele aponta a falta de democracia na escolha da Direção<sup>48</sup> como um indicador da posição frágil da escola em relação à Secretaria. Nesse contexto, assevera: *não tem como a gente negar o que vem de cima*. Os

<sup>48</sup> Na rede estadual da Paraíba, no período em que geramos os dados para nossa pesquisa, as direções das escolas são cargos comissionados indicados pelo(a) Governador(a).

caminhos possíveis, como Diogo coloca, envolvem negociar na medida do possível o que for possível flexibilizar.

Isto posto, nos depoimentos percebem-se, contudo, momentos em que os impedimentos vêm à tona de forma mais explícita, ora gerando diminuição, ora gerando desenvolvimento do poder de agir. Nos dois subtópicos seguintes, assumimos o desafio de trazer à análise alguns excertos em que essas possibilidades se evidenciam.

### 5.2.2 *A gente é refém*: impedimentos que geram diminuição do poder de agir

Como vimos anteriormente, a amputação do poder de agir guarda relação com uma cisão entre o trabalhador e sua atividade, uma situação que pode, caso agravada, levar à insatisfação com o desempenho da atividade ou ao adoecimento, uma vez que o trabalho passa a representar fator de sofrimento para o profissional. Quando o trabalhador se defronta com uma atividade esvaziada de significado, seu poder de agir é atrofiado, provocando-lhe uma sensação de subutilização. Vejamos como esse tipo de situação ocorreu no contexto que analisamos.

#### EXCERTO 28

C: Sim, eu acho que a gestão... Eu acho que a ideia de educação de qualidade pra a Secretaria de Educação, pro ICE, é uma voltada em resultados, em metas. E, se a gente não atinge os resultados, não cumpre com as metas, que *geralmente são impostas, não são dialogadas, apesar de eles falarem de metas "pactuadas"*, quando é uma *mentira* da porra... Pra eles, a gente não tem qualidade, né? Se a gente não atinge as metas deles, a gente não tá fazendo uma coisa de qualidade aqui na escola. E a grande discussão é o quanto a educação é mensurável por número. Pra mim não é, né? É muito difícil mensurar o meu trabalho a partir de uma representação numérica, decimal, assim. Isso não existe, pra mim. *Mas a gente é refém*. E, no final das contas, o que eles querem é mostrar resultado, e resultado pra eles é número. E número pra eles é: baixa evasão, índice de aprovação alto, nota boa... Nota boa não, né? Uma nota de sete pra cima (IaS).

Neste excerto, extraído da IaS, Carlos explica como a noção de qualidade na educação para a Secretaria de Educação e para o ICE está associada a resultados numéricos e como essas metas não fazem sentido em sua perspectiva como docente. Diante dessa busca por resultados quantificáveis, o profissional se encontra em uma encruzilhada, uma situação de impasse entre mensurar o resultado de seu trabalho por meio de dados numéricos, conforme as prescrições, ou não o fazer, seguindo suas crenças e valores como educador. Ele ilustra esse dilema ao se apresentar, junto com o coletivo, como *refém* nessa situação. Ou seja, ele interpreta que, nesse contexto, seu poder de agir é esvaziado, dado que não encontra caminhos para desafiar a tarefa imposta.

Como explica Bendassoli (2011, p. 65), “a discussão sobre o que constitui um trabalho bem feito é condição fundamental para a saúde no trabalho, para que este último cumpra seu papel de operador do desenvolvimento psicológico”. Bendassoli (2011), baseado em Clot (2010), assevera que a impossibilidade de discutir tal qualidade leva a um sentimento de insignificância nos sujeitos, pois é marcada por uma ruptura entre os planos, desejos, aspirações do trabalhador e aquilo que é obrigado a realizar, uma atividade prescrita vazia de significado. Para Clot (2010), a perda de significado da atividade a desvitaliza, o que impede as pessoas de se reconhecerem no próprio trabalho, tornando-as estranhas para si mesmas e gerando uma atividade vazia.

Esse parece ser o caso descrito por Carlos neste excerto. Ele aponta que as metas *geralmente são impostas, não são dialogadas, apesar de eles falarem de metas “pactuadas”*, ou seja, os docentes da escola não são convidados a contribuir para a discussão sobre o que seria um trabalho de qualidade, sobre quais metas devem ser atingidas. Ao não contribuir para a elaboração dessas metas, Carlos não enxerga nelas seus valores e crenças enquanto educador, também não enxerga as necessidades do seu coletivo sendo atendidas, de modo que a atividade de buscar atingir as metas é encarada como uma atividade vazia, desprovida de sentido para ele.

O sentimento de Carlos parece ser compartilhado também por Bruno, no excerto a seguir.

EXCERTO 29

B: [...] tem *certas* ordens que a gente não pode fazer nada a respeito, né? Que a gente percebe que tentar modificar essa ordem, tentar fazer de outra forma, vai trazer mais problemas do que simplesmente obedecer, né. E isso é um dos problemas também do que a gente tem na educação, né. Que a escola é autônoma, a escola sabe dos seus problemas, a escola sabe dos seus alunos, muito mais do que uma ordem que vem de fora, né. Certas coisas, tudo bem, num dia de prova, alguma coisa assim, não tem muito problema. Mas tem *certas* coisas mais pedagógicas que afetam mais nossos... nosso dia a dia aqui, nossa metodologia, que *não fazem muito sentido pra mim*, né. Que vêm de fora, mas, como é que você pode dar uma ordem que vale pra todas as escolas da Paraíba? Isso não existe, né? Todas as escolas são diferentes, todas as escolas têm *peculiaridades* e complicações que são dela, né? *Eu sei falar da minha escola, eu sei falar dos meus alunos*, mas uma coisa que funciona aqui pode não funcionar em outra escola. Isso é normal, né? (E1).

Aqui, o uso do qualificador *certas*, na fala de Bruno, nos revela que o docente avalia as prescrições conforme cada contexto. Para ele, às vezes é possível renormalizar o prescrito, no entanto outras vezes o único caminho possível é cumprir a tarefa, mas em uma atividade que para ele é desprovida de significado (*não fazem muito sentido pra mim*). Bruno se posiciona

aqui diante de um dilema das redes de ensino entre a busca por homogeneidade na execução das políticas educacionais e as peculiaridades de cada escola. Ele se posiciona, indicando que ele, enquanto profissional que conhece aquela realidade, teria melhor capacidade de avaliar o que *funciona* e o que *não funciona* no seu contexto de trabalho do que aqueles *que vêm de fora*.

Outro fator que aparece como impedimento, na fala dos colaboradores, é a carga-horária semanal de aulas, como se observa no excerto a seguir.

EXCERTO 30

B: [...] é uma **carga muito grande** pra qualquer um, seja professor ou estudante, estar todos os dias na escola basicamente **dez horas**, né. Porque é sete e meia às cinco, mas a gente chega um pouco antes, né, e ainda tem negócio de Acolhimento, né, que acontece, e aí ficam dez horas, né. E dez horas por dia, fechando **50 horas na semana**, não acho que seja uma coisa saudável, não. Nem pra gente, nem pros alunos, né. Porque eu acho que... Não tenho nenhum estudo pra citar nem nada disso, mas, de experiência de vida, que **ninguém aguenta** passar dez horas trabalhando o dia todo e vai tar no final do dia ainda... [...] Inteiro, pleno, e fazendo as atividades e participando de tudo. Isso é impossível. Eu acho que é **impossível**. Isso é pra pessoas que estão fora da reta, né? Que passam o dia todinho estudando... *Eu mesmo não consigo fazer isso. Minhas primeiras aulas, minhas últimas aulas não têm a mesma qualidade das primeiras, quando eu tô descansado*. Chega uma hora que nem eu nem os alunos quer mais... ninguém quer saber mais de nada. [...] Porque nove aulas por dia é uma coisa que na minha cabeça não entra, não (E1).

Aqui, vemos que a extensa carga-horária de trabalho aparece como dificuldade para Bruno. Ele utiliza modalizações pragmáticas (*Eu mesmo não consigo fazer isso*) e modalizações apreciativas (*Minhas primeiras aulas, minhas últimas aulas não têm a mesma qualidade das primeiras, quando eu tô descansado*) para descrever a perda de qualidade das suas aulas ao longo do dia, devido à exaustão.

Como explicamos anteriormente, as Escolas Cidadãs têm cinco aulas pela manhã, das 7:30 às 12:00, e quatro aulas à tarde, das 13:20 às 17:00, de segunda a sexta-feira, totalizando nove aulas por dia, 45 aulas por semana. Além disso, os alunos e professores devem chegar um pouco mais cedo todos os dias para organizar as ações de Acolhimento Diário, e desempenhar diversas atividades nos horários de intervalo entre as aulas, inclusive no horário de almoço, como Tutoria e Clubes.

A título de exemplo, os Cadernos de Formação explicam a Tutoria nos seguintes termos:

Operacionalmente, a Tutoria não demanda tempo específico definido na matriz curricular da escola e pode ser realizada em diversos momentos em que haja disponibilidade do tutor e necessidade do tutorado [...], podendo ocorrer, por exemplo, mediante concordância das partes **antes do início das aulas, no**

**horário do intervalo, após o almoço (e mesmo durante) e após o final das aulas** (ICE, 2016, p. 18, grifo nosso).

Além disso, o modelo prevê substituição de docentes em casos de faltas, de modo que não haja nenhuma aula vaga na escola. As substituições são organizadas para que o docente faltoso seja substituído prioritariamente por outro da mesma disciplina ou da mesma área de conhecimento. Caso todos os docentes da mesma área estejam ocupados, docentes de outras áreas podem também ser mobilizados para ministrar a aula.

Carlos também comentou sobre a questão das aulas e da carga-horária durante a IaS.

EXCERTO 31

C: Porque, na cabeça deles, uma escola que funciona é uma escola que tem aula o tempo inteiro. E, quando não tem aula, a escola não funciona, é um problema pra Secretaria. E eu também fico com a impressão de que *a gente acaba afrontando eles*, porque a gente acaba promovendo uma coisa de mais qualidade do que eles (IaS).

Nesse momento da IaS, Carlos buscava explicar por que motivo as experiências de formação mútua poderiam ser percebidas como algo negativo pela SEECT, encontrando duas causas: a primeira causa apontada por ele seria a noção de qualidade no desempenho do trabalho como algo diretamente relacionado à quantidade de aulas; a segunda seria um sentimento de inveja. Aqui vemos a decisão entre manter as aulas ou fazer formações mútuas quinzenalmente se configurar como um conflito para Carlos.

Um ponto bastante recorrente, principalmente nas entrevistas de Bruno, mas que também aparece nas falas de Carlos, é o dilema entre ministrar aulas tradicionais ou propor práticas inovadoras nas aulas.

EXCERTO 32

B: [...] às vezes, *eu me sinto pressionado a não comentar certas coisas ou a evitar certos temas* ou, por exemplo, a evitar de hoje *fazer uma aula que não seja tão tradicional*. Embora, se você for olhar na *lei*, se você for olhar nas *formações*, é *autonomia, o professor tem que tentar sempre trazer alguma coisa diferenciada, e que sala de aula não é só esse espaço daqui. Várias vivências também são aula*. Só que é *difícil* fazer os *alunos* entenderem isso, é *difícil* fazer a *comunidade* entender isso. E às vezes *até a gente mesmo*. Às vezes a gente se... Acho que é porque a pressão é tão grande do lado de fora que você às vezes se vê se perguntando “*isso é aula, mesmo? será que isso conta como aula?*”, né. Eu me sinto assim quando... A pressão é tão grande, mesmo quando eu tenho a minha convicção, que às vezes você se pergunta “*mas é isso mesmo?*”. Normalmente eu acabo me convencendo que é, mas... que eu tô certo, mas você

sente a pressão, né? *E às vezes você faz uma mudançazinha aqui, uma mudançazinha ali e acaba não fazendo exatamente o que você queria, né?* Que você acha que deveria ser feito (E1).

#### EXCERTO 33

C: [...] o que é *escola tradicional*, é uma coisa *falida* e que de fato *não funciona*, assim. Eu acho que a escola tradicional, ela funciona pra certos extratos da sociedade, principalmente para a *classe média*, e *não funciona para os mais pobres*. Isso é uma certeza que eu tenho comigo, assim. Eu percebo, por ser de classe média e por ter dado aula pra classe média, eu percebo que a classe média, pra escola tradicional, ela... A escola tradicional é bem adequada à classe média, mas a *escola tradicional, ela não é adequada pros mais pobres* (E1).

#### EXCERTO 34

C: Às vezes eu me sinto uma *fraude* enquanto professor de [Ciências Humanas] por não estar dando uma *aula tradicional*. E que, engraçado é o que *os alunos, a sociedade, a Secretaria de Educação* espera, né? Que seja uma aula *completamente tradicional, de exposição de fichamento, de exposição oral*. E, quando eu fujo disso, *os próprios alunos, às vezes, não reconhecem enquanto aula*. Talvez a própria *Secretaria de Educação* também não reconheça enquanto aula (E1).

Nos Excertos 32 a 34, vemos reflexões sobre o dilema entre abordagem tradicional e a inovação em sala de aula. Bruno fala como se sente pressionado *a não comentar certas coisas ou a evitar certos temas* em sala, trazendo as pressões dos discursos e movimentos reacionários como fatores que limitam sua prática. A fala de Bruno demonstra como as diferentes representações sociais do que é uma aula para todos os membros da comunidade escolar influenciam seu agir e o levam a questionar sua própria representação do gênero profissional (*você às vezes se vê se perguntando “isso é aula, mesmo? será que isso conta como aula?”*).

Vemos, ainda, como a legislação e as formações mútuas funcionam como vozes sociais que fortalecem o posicionamento do professor, ao trazerem a autonomia docente como um valor no qual Bruno pode se apoiar para defender sua prática. Contudo, ele avalia que, com as mudanças que se sente obrigado a fazer por conta das pressões da comunidade, não consegue realizar em seu trabalho o que gostaria de fazer (*E às vezes você faz uma mudançazinha aqui, uma mudançazinha ali e acaba não fazendo exatamente o que você queria*). Nos parece bastante evidente, nesse excerto, o trabalho real como essa teia complexa formada pelo que Bruno gostaria de ter feito mas não fez, todos os impedimentos, as mudanças de rota, aquilo que de fato fez, as contradições, os não-ditos, enfim, toda a complexidade à qual só podemos acessar a partir das reflexões dele sobre o próprio trabalho.

Carlos também reflete sobre o tradicional e o inovador no trabalho docente. Ele é bastante enfático ao compartilhar a percepção de que a escola tradicional é um modelo *falido* e

que *não funciona* para o público mais pobre, a partir de sua experiência como docente em contextos sociais distintos. No excerto seguinte, vemos que, ao não realizar em seu trabalho ações como *exposição de fichamento* e *exposição oral*, que poderiam condizer com o que a sociedade espera do gênero aula, Carlos diz se sentir uma *fraude*, indicando uma clara uma diminuição do seu poder de agir.

EXCERTO 35

C: [...] o conceito de aula que *eles* apresentam, a carga horária que *eles* colocam, a distribuição entre as disciplinas, o foco em avaliações escritas, o foco em gestão, em resultado. Bem, na verdade, *eles não têm um projeto de educação diferente do que é tradicional* (E1).

Neste excerto, é interessante perceber como Carlos associa o projeto de educação do ICE com o modelo tradicional, justamente a perspectiva pedagógica à qual ele se opõe. Isso se evidencia no emprego do índice de pessoa *eles*, que faz referência ao ICE. Carlos revela, em sua fala, como o discurso de inovação trazido pelo Instituto em seus documentos não condiz com o que propõem para a escola: conceito de aula, carga horária, distribuição das disciplinas, avaliações escritas, gestão, foco em resultados, todos esses pontos alinham-se aos modelos pedagógicos tradicionais.

Um outro impedimento que aparece nas falas como fator que leva à diminuição do poder de agir são as RCA.

EXCERTO 36

C: Me sinto... Primeiramente que é uma coisa absolutamente, absurdamente *tensa*, né? Acho que o Ciclo de Acompanhamento nunca vem... *ele nunca é bem recebido numa escola* porque *eles não vêm pra ajudar; eles vêm pra fiscalizar, e é fiscalizar no pior sentido possível, né, de encontrar problema*. Eu fico com a impressão de que o Ciclo só se sente trabalhando quando eles conseguem apontar *os problemas da escola que eles mesmos criam na cabeça*, na minha cabeça, né? *Eles evidenciam os problemas que eles mesmos acabam construindo*, e isso gera *um clima de tensão muito absurdo na escola, né?* Porque acaba sendo uma *fiscalização desproporcional, é uma burocracia completamente sem sentido*, e não existe uma discussão no sentido de querer ajudar, não. Eu nunca vi o Ciclo sentar pra querer conversar com a gente com calma, assim, de apontar quais são os problemas e encontrar possíveis soluções (E1).

Neste excerto, as RCA são apontadas por Carlos como fator de tensão no trabalho. Novamente, percebemos a representação do outro como fiscalizador, como já analisamos nos Excertos 1 e 2. O poder de agir dos docentes é diminuído por dois motivos: a reunião que deveria ser dialógica tem caráter fiscalizatório e, além disso, é avaliada por Carlos como *desproporcional* e *sem sentido*, uma vez que os problemas apontados não condizem com a realidade (*Eles evidenciam os problemas que eles mesmos acabam construindo*).

### 5.2.3 *Aqui eu sinto que tem passo pra frente*: impedimentos que geram desenvolvimento

A despeito dos excertos que analisamos no ponto anterior, também houve diversos momentos em que localizamos indícios de impedimentos que geraram desenvolvimento. Vejamos alguns exemplos.

#### EXCERTO 37

C: Porque tem o que o ICE pede, tem o que a Secretaria de Educação pede e tem o que a gente faz. Existe sempre uma distância entre o que é cobrado e o que é feito em sala de aula, né? Muita gente se engana, achando que professor faz aquilo que mandam ele fazer. Professor faz o que quer. E diz que fez outra coisa. E existe a ilusão de que os agentes públicos conseguem fiscalizar o nosso trabalho, mas no final das contas a gente acaba fazendo o que a gente quer fazer e diz que fez outra coisa. É uma *prática de resistência pra mim, né? Dizer que fez algo quando, na verdade, fez outra coisa baseado no que se acredita, né?* (E1).

O excerto acima revela o posicionamento de Carlos e do coletivo (que se vislumbra pelo uso do índice de pessoa *a gente*) diante das prescrições: Carlos reconhece, em sua fala, uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Nesta fala, ele se posiciona fortemente a favor de desafiar as cobranças feitas pelas instâncias superiores (aí inseridos o ICE, a Comissão das Escolas Cidadãs e a SEECT), configurando o posicionamento do coletivo como uma *prática de resistência*: *É uma prática de resistência pra mim, né? Dizer que fez algo quando, na verdade, fez outra coisa baseado no que se acredita, né?*

A partir daí, o docente cria uma oposição entre duas representações possíveis de professor: a do professor como trabalhador que obedece ou reproduz o que é exigido e o professor real, que desafia as prescrições, embasando a sua atividade no que acredita. A brecha encontrada pelos docentes recai nas duas instâncias possíveis de acesso ao trabalho que foi desenvolvido: documentos desenvolvidos para acompanhamento da atividade docente e RCA.

É interessante notar como o desafio à prescrição é associado por Carlos à identidade do coletivo. Nesse sentido, podemos fazer um *link* com um outro momento em que afirma o seguinte:

#### EXCERTO 38

Carlos: Eu acho que a gente acaba representando um **ponto de resistência** em relação ao que a escola cidadã se propõe a ser, né (E1).

Neste excerto, percebemos uma marca forte de um posicionamento ideológico que se contrapõe ao que o modelo da escola da escolha representa para esse profissional. A

representação dele é de que a identidade do coletivo se realiza no desafio às prescrições do modelo pedagógico imposto na escola.

A convivência de centenas de pessoas por quase 10 horas por dia, todos os dias, leva a situações de conflitos, que são pontuadas nas falas de Carlos e de Diogo que apresentamos a seguir.

EXCERTO 39

C: Pô, eu acho que *a escola, por ser um reflexo da sociedade, é um campo de batalha*, assim. *Rola muito conflito. Rola muito atrito. Rola muita divergência. Tem pessoas com interesses diferentes.* Mas eu acabo enxergando que *existem conflitos dentro da classe de professores, existem conflitos dentro da gestão*, existem conflitos entre os funcionários e entre esses grupos, né? *Gestão e funcionários, professores e gestão, professores e funcionários, enfim.* Tipos de conflitos que temos aqui dentro é de *discordâncias pedagógicas, discordâncias políticas.* É::: Claro que existe, dentro da escola, não só sobre os professores, mas para além deles, pessoas que querem trabalhar, pessoas que não querem trabalhar, pessoas desiludidas com a profissão, pessoas felizes e satisfeitas com a profissão que têm. Enfim, é um universo muito grande pra eu identificar o tipo de conflito, assim. *Todo tipo de conflito que você puder imaginar, aqui dentro rola, né? (E1)*

EXCERTO 40

D: Olha, as relações... Aquilo. É importante pontuar que esse lance da:: esse lance da Pedagogia da Presença, desse convívio diário e tal com os estudantes, ele:: ele também é não só dos estudantes mas entre os professores. Ele também proporciona um ambiente de *conflitos*. Porque... Isso é *tranquilo e democrático*, inclusive. Porque seres humanos convivendo no mesmo ambiente vai gerar conflito. Então a gente, numa escola pequena, com poucas pessoas, convivendo o ano inteiro, diariamente, numa carga horária extensa, é normal que as relações sejam permeadas de conflitos, né, durante o ano todo. Só que o que eu vejo aqui na X é que a gente passa pelas coisas, a gente tem conseguido aprender com o que a gente vive e a gente consegue dar um passo pra frente. Porque *o conflito, ele é ruim quando ele te paralisa ou quando ele te leva pra trás, mas aqui eu sinto que tem passo pra frente, que a gente entra em conflitos justamente porque a gente tá querendo avançar em coisas, né.* Então, é::: e as pessoas da escola são muito bem preparadas, né? Aqui tem profissionais muito bem preparados. Então as pessoas têm um empoderamento do que acredita, do seu trabalho, tal, então as pessoas colocam o que querem, né. E às vezes as vontades entram em conflito. E aí dali a gente vê como é que faz. Mas a relação, ela passa. Não vou jamais fantasiar, né. Mas ela passa de um bem-estar ótimo, que a gente não vê em nenhuma outra escola, um ambiente maravilhoso onde as pessoas podem ser quem elas são e a gente brinca entre a gente e a gente se diverte, e não tem essa coisa de “eu sou seu chefe”, não tem isso. A gente tá todo mundo junto, nananá... E, ao mesmo tempo, a gente tá brigando, mas pondo ideias pra brigar. *Que isso que eu acho importante, né. O conflito é de ideias.* Não é um conflito porque eu não gosto de você ou porque você me olhou torto, sei lá por

quê. Mas é um conflito de ideias, né? Vamo pôr as ideias pra brigar *pra gente chegar num lugar, né, junto* (E1).

No Excerto 39, vemos que Carlos elenca uma série de conflitos que existem na Escola Freire por conta da diversidade de interesses. Ele pontua que existem conflitos não só *entre* os coletivos (*Gestão e funcionários, professores e gestão, professores e funcionários, enfim*), como também internamente, isto é, *dentro* desses coletivos (*existem conflitos dentro da classe de professores, existem conflitos dentro da gestão*). Além disso, Carlos aponta *discordâncias pedagógicas e políticas* como motivadores desses conflitos. A despeito de sinalizar a existência de conflitos, não fica evidente, nesse excerto, se estes geram desenvolvimento ou não de seu poder de agir.

Diogo, por sua vez, analisa os conflitos não conforme os atores envolvidos, mas conforme suas potencialidades. No Excerto 40, Diogo traz para a cena dois tipos de conflito: *o conflito, ele é ruim quando ele te paralisa ou quando ele te leva pra trás, mas aqui eu sinto que tem passo pra frente, que a gente entra em conflitos justamente porque a gente tá querendo avançar em coisas, né*. A nosso ver, essa percepção de Diogo dialoga justamente com o que buscamos identificar em nossa análise: os conflitos podem levar ao desenvolvimento, a *passos para a frente*, ou à amputação do poder de agir, a *passos para trás*. Nesta fala, Diogo aponta os conflitos entre os docentes na Escola Freire como um fator que leva ao desenvolvimento do poder de agir. Vemos que a voz de Diogo é introduzida, neste ponto, tanto pelo organizador argumentativo *mas*, quanto por um verbo do sentir. Na mesma direção, Lousada (2021, p. 8) observa que “os debates entre pares contribuem para que haja mudanças na maneira de representar a situação de trabalho, fazendo com que o poder de agir dos trabalhadores/professores seja ampliado”.

A Pedagogia da Presença, a que Diogo se refere no início do excerto, é descrita nos Cadernos de Formação como um princípio educativo que fundamenta o Modelo Pedagógico e que está presente “nas ações de toda a equipe escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. [...] Na prática, a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando” (ICE, 2016, p. 35). Diz respeito, nesta fala de Diogo, a uma convivência contínua, sempre dialogada, com todos os membros da comunidade escolar, em todos os momentos do dia e em todos os espaços de trabalho.

Na entrevista, Diogo ressalta a importância do conflito de ideias numa perspectiva dialógica, de *colocar ideias para brigar*. Para ele, é por meio do diálogo, em que a divergência

de ideias é posta na mesa, que é possível construir consensos para o desenvolvimento da atividade em uma dimensão coletiva, ou, em suas palavras, *pra gente chegar num lugar, né, junto*. Essa busca pelo fortalecimento da dimensão coletiva do trabalho desempenhado na Escola Freire aparece também em outro trecho da entrevista, que apresentamos a seguir.

EXCERTO 41

D: Essa::: esses dois polos, né? Individual-coletivo. A gente consegue... acredito que *a gente consegue tirar as proposições do modelo da esfera individual...* É claro que a gente também trabalha a esfera individual, porque não é essa a questão, né? Não trabalhar o indivíduo. Se trabalha o indivíduo também.

P: Mas ampliar, né?

D: Ampliar pro coletivo, né? E eu acho que isso *a gente consegue em ações é::: em ações coletivas que a gente desenvolve aqui, nos projetos que acontecem coletivamente. Até se pensar na construção do grêmio, que se deu com a nossa vinda, que não tem nada a ver com o modelo, por exemplo, mas o grêmio é uma organização COLETIVA dos estudantes. Então eles já começam a entender como é que se organiza um COLETIVO, e como é, enfim. Então tem diversas ações nossas, assim, que a gente sempre vai pra esse lugar da convivência, o que que a gente pode construir junto, o que que a gente quer como sociedade. E mesmo a discussão sobre a sociedade, né? As nossas discussões, pelo menos do que eu vejo da maioria dos professores, não vai prum lance de tipo “é responsabilidade sua e você tem que fazer...”. Não, pelo contrário. A gente pensa que temos responsabilidades como indivíduos, mas temos que **construir algo coletivamente**, senão não faz sentido. Faz nem sentido escola, né? (E1).*

Aqui, Diogo discute como o trabalho desenvolvido na escola adapta as prescrições do Modelo, trazendo as proposições da *esfera individual* para a *esfera coletiva*. Ele traz como exemplo a iniciativa de criar o grêmio estudantil, que não tem relação com o modelo, mas que foi fomentado pelos professores para fortalecer a organização coletiva dos estudantes. Em sua fala, a dimensão coletiva do trabalho desenvolvido emerge no texto pela recorrência de índices de pessoa no plural (*nós, nosso, a gente*).

#### 5.2.4 *Tente defender seus colegas*: o poder de agir nas Reuniões de Ciclo

A força do coletivo é posta à prova nas RCA, que, como vimos, é representada recorrentemente por todos os colaboradores de forma negativa. Na IaS, Carlos me orientou a ficar atento à possibilidade de que os avaliadores reproduzam discursos de ataque aos docentes nas RCA:

EXCERTO 42

C: Prestar atenção em todo e qualquer discurso que tente **cercear a liberdade do professor**, cobrar excessivamente, ou qualquer discurso que flerte com o neoliberalismo, que é coisa

normal que a galera do Ciclo de Acompanhamento faz. E eu acho que, *quando eles vêm pra cá, eles estão vindo pra procurar problema*, então o que eu recomendo pra você é **defender a escola e defender os seus colegas o máximo possível**. E não abrir espaço pra que eles encontrem problemas. Porque, *infelizmente, eles não chegam com uma postura de diálogo e nem de ajuda. Eles chegam com a postura de fiscalização e punição*. Então, se mantenha atento ao que eles vão cobrar. **Tente defender os seus colegas**. E quando o problema aparecer, vá pra cima dele. (risos) (IaS).

Nesse excerto, vemos que o docente assume o papel de, durante o Ciclo de Acompanhamento, defender os colegas diante de possíveis ataques. Vemos, portanto, que o docente tem uma valoração bastante negativa em relação ao Ciclo, que se manifesta linguisticamente a partir de um contraste entre o que seria esperado, isto é, uma postura de *diálogo*, e o que de fato encontra durante a reunião: *infelizmente, eles não chegam com uma postura de diálogo e nem de ajuda. Eles chegam com a postura de fiscalização e punição*.

Vai se tecendo na fala de Carlos a noção de que a RCA se constitui a partir de metáforas relacionadas a guerras: há um campo de batalha, com dois lados opostos, há movimentos de ataque (*quando o problema aparecer, vá pra cima dele*) e movimentos de defesa (*defender a escola e defender os seus colegas o máximo possível*). Esse uso de termos que associam a reunião a uma relação de disputa entre dois polos também emerge nas falas de Diogo e de Eva nas respectivas IaS:

EXCERTO 43

E: Às vezes as pessoas que vêm, *elas vêm muito mais pra apontar nossos erros do que pra orientar* sobre como encontrar um novo caminho (IaS).

EXCERTO 44

D: Porque o Ciclo vem pra **focar no que falta**, né, e não no que tem. Então a gente sempre vai puxando pro que tem. E eles vão insistindo no que falta e a gente puxa pro que tem. E aí vai nisso, né? Vai nesse movimento (IaS).

As falas de Eva e de Diogo nestes excertos aproximam-se da perspectiva compartilhada por Carlos mais acima. Assim como Carlos, ambos configuram os avaliadores do Ciclo como agentes que estão ali para *apontar nossos erros e focar no que falta*, isto é, esses indivíduos são percebidos como alguém que atua no sentido de enfatizar os pontos em que a Escola Freire está desalinhada em relação ao Modelo Pedagógico da Escola da Escolha. É interessante perceber, contudo, como esses excertos evidenciam um posicionamento firme do coletivo diante dos conflitos que emergem nas RCA.

O coletivo mobiliza diferentes estratégias de resistência para manter sua coesão e para garantir que o funcionamento da escola permaneça ao máximo caminhando no sentido almejado por eles, e não conforme o prescrito. Carlos, por exemplo, orienta o sócia a *não abrir espaço pra que eles encontrem problemas*, enquanto Diogo, na IaS, ilustra os movimentos argumentativos na RCA a partir de uma metáfora de um cabo-de-guerra: *E eles vão insistindo no que falta a gente puxa pro que tem. E aí vai nisso, né? Vai nesse movimento.*

As estratégias discursivas utilizadas pelo coletivo nas RCA parecem, portanto, se delinear em três direções: primeiro, pôr em evidência os pontos positivos da Escola Freire; segundo, dificultar a localização do que os avaliadores chamam de “pontos de atenção” ou “fragilidades”; terceiro, defender a Escola Freire e os colegas em caso de conflito com os Avaliadores. A segunda estratégia aparece em outra fala de Carlos.

EXCERTO 45

C: Bater metas não quer dizer fazer um bom trabalho, né? Do mesmo jeito que eu disse pra você que eu *posso estar fazendo um trabalho na sala e estar dizendo que eu tô fazendo outro*, que é o que geralmente acontece, né? *O professor faz uma coisa e diz que faz outra, e diz que faz outra justamente pra agradar aqueles que fiscalizam* (E1).

Nesta fala, vemos como Carlos distingue o trabalho do professor daquilo que o professor diz sobre o próprio trabalho (*O professor faz uma coisa e diz que faz outra*). Por meio do verbo *dicendi* (*diz*) neste ponto, o colaborador evidencia como a linguagem pode ser mobilizada por esses profissionais, nos momentos de fiscalização, para configurar para o avaliador aquilo que ele espera encontrar na escola, ainda que o que se diz se afaste da atividade realizada.

Para finalizar esta seção, vejamos uma fala de Bruno em que as perspectivas da SEECT e do Modelo são colocadas em posições opostas.

EXCERTO 46

B: *O que tá escrito no papel, eu acho que a gente tenta fazer*. Em relação a Protagonismo, em relação a ensino de excelência, em relação a gestão democrática. *Tudo isso eu vejo a gente realmente tentando fazer. Só que eu vejo que, quando a gente tenta fazer, contraria quem manda na gente, né? Porque, aparentemente, se a gente fizer o que eles dão no nosso Caderno de Formação, eles acham ruim*. Acho que o maior exemplo foi quando a gente tava aqui sem energia e os alunos foram protagonistas de sua vida e enfrentaram o problema que não era só deles, mas da comunidade, pra resol--, pra se colocar como protagonistas, como ator principal pra tentar resolver aquele problema. E a gente mediava dizendo: “você pode tomar tal caminho, tomar tal caminho”. Só que *eles não gostaram que a gente fez isso*, porque envolvia eles. Porque, aparentemente, o Protagonismo, *parece que o aluno não pode sair de um limite que ele tem. Ele pode ser protagonista, mas não demais*. [...] Fala-se dessa coisa bonita de Protagonismo, de

*pensamento crítico*, de ser o ator principal da sua vida e não sei o quê. *Mas, na minha cabeça, é só de ser o ator principal de “arrume um emprego e trabalhe no seu canto”, pronto (B1).*

O Excerto 46 nos revela como Bruno, diferentemente de Carlos e Diogo, não critica os documentos prescritivos do ICE. Segundo ele, os docentes da Escola Freire buscam seguir o prescrito no Modelo (*o que tá escrito no papel, eu acho que a gente tenta fazer*), que aparece como voz social. É interessante notar, entretanto, como ele traz a SEECT como instância avaliadora que vai de encontro às prescrições encontradas nos Cadernos de Formação (*eles acham ruim; eles não gostaram*). Ele passa então a narrar uma situação passada que serve de exemplo para fortalecer seu ponto de vista. Trata-se de um período, no primeiro semestre de 2019, em que a Escola Freire passou semanas sem aulas devido à falta de energia elétrica. Diante da falta de respostas das instâncias competentes para resolver o problema, a comunidade escolar (gestão, docentes, demais funcionários, alunos e responsáveis) se reuniu e decidiu organizar um apitação na sede da SEECT, justamente na sala da Comissão das Escolas Cidadãs. O protesto, sob iniciativa dos estudantes, embora criticado pela Comissão, resultou em uma reunião com o Secretário Executivo da pasta, que disponibilizou ônibus e sete salas de aula na Gerência Regional de Ensino pelo período de um mês, enquanto o problema era resolvido.

As duras críticas da Comissão à mobilização dos estudantes em protesto levaram Bruno a refletir sobre os limites da noção de Protagonismo Juvenil para a SEECT (*parece que o aluno não pode sair de um limite que ele tem; ele pode ser protagonista, mas não demais*).

Ainda neste excerto, Bruno realiza uma modalização apreciativa em tom irônico ( *dessa coisa bonita*) para se referir ao discurso sobre Protagonismo e sobre pensamento crítico. A partir dos organizadores argumentativos *mas* e *só que*, Bruno se implica no texto (*na minha cabeça; eu vejo que*), trazendo sua voz para estabelecer sua interpretação de uma oposição entre os discursos sobre criticidade e Protagonismo Juvenil e os limites possíveis de protagonismo autorizados pela Secretaria de Educação, que aparece no texto como voz de personagem.

### 5.2.5 Segunda síntese

Nesta segunda parte da nossa análise, debruçamo-nos sobre a questão: Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes? Em síntese, vimos como o coletivo percebe, muitas vezes, posições inconciliáveis entre o projeto educativo que tenta desenvolver na Escola Freire e aquilo que é prescrito pela SEECT e pelo Modelo Pedagógico do ICE. Assim, as prescrições são configuradas como o principal fator gerador de impedimentos para o coletivo.

Cria-se, então, no agir profissional, um *continuum* que vai desde a tentativa de atender às prescrições até a recusa em realizar as tarefas, passando por diversas formas de desafio parcial ou negociações dos limites. Vimos que o desafio às prescrições envolve uma série de recuos e de avanços, que mostram a natureza complexa do trabalho nessas entrelinhas.

O trabalho docente na escola que acompanhamos evidencia, portanto, um dilema entre a busca por homogeneidade na execução das políticas educacionais e as peculiaridades de cada escola. Evidencia, também, que as reformas neoconservadoras no contexto educacional, muitas vezes impostas violentamente à comunidade escolar, não se dão sem enfrentamentos, resistências e embates de profissionais críticos.

Dentre as múltiplas possibilidades de estratégias de resistência para manter a força do coletivo, vemos a linguagem ser mobilizada de diversas formas, seja para pôr em evidência os pontos positivos da escola e dificultar o trabalho dos avaliadores, seja para defender as ações da escola e dos colegas em casos de conflitos. A tomada de decisões quanto ao cumprimento, renormalização ou resistência às prescrições é um desafio complexo para esses profissionais, envolvendo testes, recuos e avanços graduais, o que demonstra a natureza multifacetada do trabalho docente.

Os discursos analisados destacam conflitos nas trincheiras entre a busca por homogeneidade das instâncias superiores na execução de políticas educacionais e as necessidades específicas de cada escola. Nesse embate, os docentes percebem seus saberes e necessidades desconsiderados, resultando na diminuição de seu poder de agir. O temor de retaliações por movimentos de extrema direita inibe comentários e discussões em sala, o que também limita o poder de agir dos docentes, enquanto a legislação e formações mútuas, por outro lado, fortalecem a autonomia docente.

O coletivo adota estratégias de resistência para renormalizar as prescrições do Modelo, assegurando a coesão e o funcionamento da escola de acordo com seus objetivos, valores, crenças e ainda em conformidade com a legislação educacional, e não de acordo com o prescrito. Nas RCA, vimos como a linguagem é utilizada para destacar os aspectos positivos da Escola Freire, dificultar a identificação de pontos de atenção e defender a Escola Freire e os colegas em conflito com os avaliadores.

Na próxima seção, veremos as mudanças que a pandemia e o ERE acarretaram no agir profissional dos nossos colaboradores.

### 5.3 Sobrevivendo ao fim do mundo: os desafios no ensino remoto emergencial

Nesta seção, buscamos responder à seguinte pergunta: de que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ERE? Para isso, relacionamos alguns excertos das entrevistas realizadas em abril de 2021 com Bruno, Carlos e Eva. Os excertos foram organizados a partir do conteúdo temático das entrevistas.

#### 5.3.1 *Todo mundo trabalha, menos o professor*: representações do ERE como não trabalho

Iniciamos esta seção com as reflexões de Bruno sobre como seu trabalho tem sido representado socialmente no período pandêmico.

##### EXCERTO 47

B: O que a gente recebe mais é **ameaça**, que *não trabalha*, muito mais do que qualquer apoio, né? No geral, assim, eu digo que mudou tudo, né? Mudou tudo de uma vez, a gente se acostumou um pouco, mas sempre vem coisa nova, sempre tem uma mudança porque tenta fazer uma coisa diferente, tenta agradar todo mundo, né? Tenta agradar aos pais, *o pessoal fica fazendo pressão pra que volte e a gente trabalha o tempo todo, porque é online*, né? [...] Não é ameaça direta. Eu não escutei nada, assim, por exemplo da Secretaria, coisa do tipo... mas o que a gente escuta quando lê uma notícia sobre o Congresso, sobre a Câmara, é falando que *o professor não trabalha*, que *todo mundo tá trabalhando menos o professor*, que o professor quer só passar no concurso e não fazer mais nada, só ficar... não estuda, não dá aula, *todo mundo trabalha, menos o professor... é basicamente uma ameaça, né? Dizendo assim que “você não trabalha, não fazem nada”, e a gente sabe que o governo da gente não gosta de professor, basicamente atacando a gente, né?* (E2)

Neste ponto, Bruno evoca a existência de *ameaças* ao trabalho docente, associando-as ao governo federal e ao Congresso: *a gente sabe que o governo da gente não gosta de professor; a gente escuta quando lê uma notícia sobre o Congresso, sobre a Câmara*. As acusações a que Bruno se refere guardam relação com uma representação social do trabalho que encontramos com frequência durante a pandemia, uma representação que configura a atividade docente no ERE como um não trabalho. No texto, Bruno traz essas vozes por meio de citações diretas (“*você não trabalha, não fazem nada*”) e indiretas (*falando que o professor não trabalha*).

A falta de paralelo das acusações com a realidade é evidenciada pela constatação do docente de que a carga de trabalho, no lugar de diminuir, aumentou nesse período, com a mediação das ferramentas digitais e o acesso contínuo à internet: *a gente trabalha o tempo todo, porque é online, né*.

Essas representações do ERE como não trabalho embasavam o discurso que promovia a reabertura dos espaços físicos das escolas e creches e o retorno às atividades presenciais, defendido enfaticamente pelo governo federal da época e por setores produtivos, com a finalidade última de garantir o retorno dos pais ao trabalho e a manutenção dos lucros das empresas. Essa pressão pelo retorno também aparece na fala de Bruno (*o pessoal fica fazendo pressão pra que volte*).

A percepção de aumento da carga de trabalho em meio a ameaças e pressões pelo retorno ao ensino presencial ocorria em meio a um isolamento maior do trabalhador, que se evidencia no excerto a seguir, também do colaborador Bruno.

EXCERTO 48

B: Tem professor lá que *desde o começo da pandemia provavelmente eu não falei nada com eles*. E todo dia eu conversava, né? De um jeito ou de outro, a gente conversava, nem que fosse uma conversa curta. Mas, assim, *eu não me sinto afastado deles*. Eu não sinto que, se eu conversar com eles, eles não vão me apoiar, entendeu?, e *a gente vai se apoiar*. Pelo menos lá na escola, o que a gente sente é que *todo mundo se apoia*, mas que ***diminuiu o contato***, diminuiu, né. Não tem como. Muitos professores lá só conversava na escola. [...] . Lá na escola *sempre foi assim*, né? Os professores nunca *tiveram* aquela coisa que... Eu nunca tive essa experiência, na verdade, porque eu trabalhei pouco tempo em outras escolas. Mas todo mundo sempre fala, né?, se você perguntar, que um professor não gosta um do outro, que é aquela classe dividida, que briga, né, dentro das escolas, na sala dos professores e não sei o quê, mas lá na escola nunca foi assim, né? Assim, as coisas que tinha era coisas que se *resolvia* com diálogo. Coisa normal, né, de, de discordância, mas que existe normal entre qualquer ser humano. Mas eu sempre *senti* lá na escola que *a gente se apoia como professores*. *A gente trabalha junto* e mesmo quando você discorda, faz uma reunião, faz uma votação pra decidir alguma coisa, *mesmo quem votou contra apoia a decisão da mesma forma*. *Trabalha junto*. Como uma *democracia* deve ser, né? (E2)

Neste excerto, vemos que, apesar de não manter mais tanto contato com os colegas de trabalho, Bruno ainda se sente apoiado pelo coletivo. Por esta fala, podemos verificar que permanece, para o colaborador, a percepção de fazer parte de um coletivo que compartilha um mesmo projeto e que desenvolveu metodologias que permitem a ampliação do poder de agir.

Destaca-se a alternância, na fala, entre construções que indiciam uma disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor, sinalizadas pelo uso do passado (*tiveram, resolvia, senti*) e construções que indiciam conjunção, sinalizadas pelo uso de verbos no presente (*a gente trabalha junto; a gente se apoia*). Essa alternância indicia uma busca de trazer ao contexto enunciativo as representações que Bruno construiu sobre o coletivo no

passado. Assim, ele se apoia nos vínculos fortes que construiu no passado para reforçar um sentimento de que essas relações com os demais colegas ainda permanecem.

### 5.3.2 *Os não letrados estão ficando doidos*: letramento digital como determinante para o trabalho bem feito

A pandemia trouxe diversos desafios técnicos ao trabalho docente. As respostas a esses desafios normalmente passaram por aprender a utilizar novas ferramentas, que, quando apropriadas, transformam-se em instrumentos. Nas falas de todos os colaboradores, emergiram questões relacionadas ao uso das ferramentas digitais no contexto de trabalho. Neste ponto, vamos analisar como a relação com essas ferramentas foi decisivo para o trabalho docente no ERE.

#### EXCERTO 49

C: O que é realmente crucial nesse processo é ter tido letramento digital. Usar tecnologia pra mim, no sentido de aula no *Google Meet*, fazer *Power Point*, fazer arte no *Canvas*, tabela do *Excel*, *Google Docs*, enfim, isso era meu dia a dia antes. *Isso já era comum pra mim. Na pandemia, o que aconteceu foi eliminar a parcela da aula presencial, assim, o que me tomava mais tempo. MUITO tempo. Aí hoje não, fico tranquilo. Mas isso não reflete a realidade da classe trabalhadora, dos trabalhadores em educação.* Isso aí tem que ser deixado bem claro (E2).

Neste excerto, Carlos reflete sobre a necessidade de letramento digital frente à realidade do ERE. A proficiência no uso dessas ferramentas não era um imperativo antes da pandemia; no entanto, alguns professores já estavam familiarizados com a utilização de recursos digitais em sala de aula. Essa diversidade no grau de apropriação dessas ferramentas é o que permite ao colaborador configurar no texto dois grupos distintos de docentes dentro do ambiente escolar: aqueles que conseguiam manejar sem dificuldades a tecnologia necessária para o cumprimento das atividades e os que não dominavam as ferramentas, encontrando dificuldades importantes a serem transpostas.

Carlos se coloca junto ao primeiro grupo ao dizer que para ele “*Isso já era comum*”. O colaborador também introduz uma distinção entre ele e os demais colegas, ao expor que a pandemia e o ERE lhe pouparam muito tempo, ao eliminar a aula presencial. No entanto, ele afirma que essa percepção não compõe a realidade de todos os trabalhadores em educação.

Mais adiante na mesma entrevista, Carlos voltou a comentar sobre letramento digital. Vejamos no excerto a seguir.

## EXCERTO 50

C: *E eu já citei **letramento digital** algumas vezes. Eu tô falando da capacidade de utilizar as ferramentas que nós temos hoje em dia, as tecnologias digitais da informação e da comunicação, com certa naturalidade, assim, saber usar de boa. E isso determina o quanto você consegue trabalhar sem se estressar, sem se sentir sobrecarregado, sem ser um grande pesadelo. Lá na [Escola Freire] a gente tem professores que são completamente letrados e tem professores que não são letrados. **Os não letrados estão ficando doidos**, assim. **Estão se estressando, estão se queixando, estão dizendo que não aguentam mais**, que faz muito mal, que **não estão se adaptando**. Os que são letrados, eles ficam calados, sabe? Essa, esse depoimento que eu tô te dando aqui, eu não daria ele em público, porque eu sei que, um, iria com certeza colocar a estabilidade emocional daqueles que não têm letramento digital em xeque e, dois, isso pode muito bem ser aproveitado por setores da sociedade que nos atacam, né? Constantemente. Então, não é uma fala que eu faço em público, assim. Não vou falar, porque “ó práí que vagabundo, tá recebendo a mesma coisa pra trabalhar menos!”. Então não é um debate que eu conduziria em qualquer lugar, com qualquer pessoa. Então é isso, assim. O letramento digital tem sido o critério determinante, e eu uso determinante, mesmo, pra definir, pra construir o cenário de trabalho docente, assim, né (E2).*

No excerto acima, Carlos explica o que entende por letramento digital, mencionando, outra vez, a existência de dois grupos na Escola Freire. Para ele, *Os não letrados estão ficando doidos*, ou seja, o uso das ferramentas digitais é fator gerador de mal-estar muito grande entre os docentes que não são letrados digitalmente, fazendo com que o trabalho tenha se transformado em algo estressante e que *faz muito mal*.

É preciso ressaltar que essa modificação do trabalho docente por meio do uso das ferramentas digitais aconteceu de maneira abrupta, a partir de uma demanda que precisava ser resolvida de maneira muito rápida, a fim de responder às necessidades específicas do ensino durante a pandemia e o isolamento social. Contudo, muitos docentes não tinham experiência prévia com essas ferramentas e, mesmo na formação oferecida pela SEECT, tiveram que aprender sobre elas já durante seu uso. Soma-se a isso o fato de que parte dos docentes não possuíam equipamentos adequados à execução satisfatória de todas as tarefas que precisavam ser executadas. Assim, além de dominar as diversas plataformas, o docente precisava de um maquinário capaz de suportar a gravação de vídeos, a elaboração de material didático minimamente ilustrativo, além de internet com velocidade adequada para disponibilizar tudo isso para os alunos. A sobrecarga foi enorme.

O governo do estado da Paraíba, a partir da pressão do sindicato dos trabalhadores em educação, agiu de modo a disponibilizar um *notebook* para cada docente. No entanto, esse apoio demorou muito a ser efetivado (os *notebooks* foram entregues apenas em 2022), o que fez com

que muitos profissionais sofressem e precisassem providenciar novos equipamentos às custas do seu próprio salário.

### 5.3.3 *Nenhum aluno leu*: instrumentos esvaziados de sentido

Como já dito, o ERE exigiu adaptações das ferramentas utilizadas no contexto de ensino. Na rede estadual da Paraíba, uma nova ferramenta criada pela SEECT para todas as escolas foi o Roteiro de Estudos, estabelecido por meio da Portaria n. 418/2020:

Os estudantes matriculados em todas as modalidades dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio terão acesso às atividades por meio de roteiros de estudo, disponibilizados através de recursos digitais, cadeia de rádio e TV, meio físico ou outros, que serão produzidos pelos professores e validados pela coordenação pedagógica da escola (Paraíba, 2020a, p. 3).

Durante o ERE, os Roteiros eram elaborados semanalmente por cada professor, a partir de um modelo divulgado pela SEECT, e eram postados juntamente às atividades no *Google Classroom*. No Roteiro constavam: tema geral, objetivos, conteúdo, descrição da(s) atividade(s), forma de avaliação, duração aproximada para realização e instruções sobre como realizar as tarefas. Na entrevista, Bruno comentou sobre essa ferramenta.

#### EXCERTO 51

B: O Roteiro *não me ajudava em muita coisa*, não. ((risos)). Porque o Roteiro basicamente dizia pro aluno o que que ele ia fazer, só que isso é *a mesma coisa* que eu faço na atividade, na aula. Na aula eu digo: “ó, ‘cê vai ler isso aqui, cê vai responder isso”. É *a mesma coisa* que tem no Roteiro. Se eu fosse apostar, *eu diria que nenhum aluno leu um Roteiro daquele* ((risos)).

P: Ou seja, gastou mais do teu tempo e não contribuiu com nada.

B: Isso. Porque o Roteiro era pros alunos, né? Eu mesmo, se fosse aluno, eu não ia ler o roteiro, porque eu vou ter aula com o professor naquela semana e ele vai me dizer o que fazer. Por que eu vou ler o roteiro toda semana do que ele vai dizer que eu vou fazer de novo? Aquele documento é bem *redundante*, eu acho (E2).

Bruno avaliou o Roteiro como uma ferramenta *redundante*, uma vez que, após postar o Roteiro na plataforma *online*, ele tinha encontros síncronos com a turma semanalmente, nos quais explicava *a mesma coisa* que havia escrito no Roteiro. Compreendemos, assim, que o Roteiro foi uma ferramenta que não foi apropriada nem por ele, que o produzia apenas para seguir a prescrição da SEECT, nem pelos alunos, que, segundo ele, não o liam.

Em uma fala sobre a RCA, Carlos comenta sobre o preenchimento de documentos.

## EXCERTO 52

C: Eu tô falando de um Modelo que tem que *homogeneizar* sujeitos e locais. Isso não funciona. Isso pode funcionar no que diz respeito aos documentos. E o que é isso que eles fazem? O que eles sempre vão é pra... o que eles sempre apontam é pra preenchimento de documento, assim. “Você tem que fazer esse documento, você tem que fazer o Plano de Ação, você tem que fazer o Guia de Aprendizagem. *Você tem que garantir a replicabilidade do Modelo.*” E isso, ela é enxergada na fala dos professores, na fala dos estudantes ou nos documentos. Porque, no dia a dia da escola, meu irmão, é algo que você não observa, assim, a não ser que você esteja na escola. [...] Eu não vejo resultados concretos. Minto. Eu vejo resultados concretos, que é preencher os documentos. Preencher os documentos é garantir a aplicação do modelo? Não. Tem coisas do Modelo que são boas. E você não vai garantir as coisas boas do modelo forçando A, B ou C a preencher papel, né? É... eu acho que é uma *ilusão tecnicista*, né, de *preenchimento de documento* pra garantir que existe uma efetivação do Modelo, assim. Meu deus do céu! É *ridículo* isso! (E2)

Como já dito, para a realização do Ciclo de Acompanhamento, as escolas precisam enviar uma série de documentos, dentre os quais o Plano de Ação da escola, com o quadro de indicadores; os Guias de Aprendizagem das disciplinas Eletivas; os Programas de Ação dos professores e outros. Vemos aqui que Carlos aponta a cobrança por preenchimento de documentos como uma *ilusão tecnicista*, que não garante a efetivação do Modelo. O resultado concreto dessa cobrança, aponta Carlos, é que os documentos exigidos são preenchidos, o que não garante a transformação da prática docente ou das formas de gerir a escola.

Lembro-me quando, em 2019, realizamos uma formação mútua na Escola Freire, que culminou na apresentação de um novo modelo de Guia de disciplinas Eletivas, a partir das necessidades locais e buscando aproximar a linguagem do Guia ao público a quem o documento se dirige, os estudantes. Dentre as alterações, sugeríamos construir o Guia com base em perguntas diretas, por exemplo, substituindo termos como “conteúdo” e “metodologia de ensino” por “o que vamos estudar?” e “como vão ser as aulas?”. Esse modelo que produzimos não foi aceito na RCA, e tivemos que voltar ao modelo de Guia apresentado nos Cadernos de Formação. Esse caso ajuda a ilustrar a falta de flexibilidade na forma como esses documentos são cobrados, essa busca por homogeneidade apontada na fala de Carlos.

Carlos também se posiciona em relação às ferramentas no excerto que analisaremos a seguir.

## EXCERTO 53

C: Olha, a gente seguiu um hábito de fazer uma *interpretação dos documentos*. Eu ia falar até interpretação ativa. Mas acho que é uma palavra, um termo absurdo, né? Se é

interpretação, ela tem que ser ativa. Como assim? Eu vou interpretar coisas e não me posicionar? Então lá na Escola Freire *a gente segue interpretando os documentos à luz do nosso contexto*, né? Se a gente olha pro documento e olha pra realidade e vê que o documento tá em descompasso com a realidade, *a gente faz os ajustes que são necessários*. Mas eu não vejo essa discussão caminhar, sabe? No sentido de que a gente interpreta os documentos, mas de todo jeito *a gente assume uma postura passiva*. *A gente espera os documentos vir*. E quando a gente se esforça a ir muito contra o que o documento tá dizendo, rola um **medo**, rola uma **tensão** (E2).

Neste excerto, vemos que Carlos revela a continuidade de um movimento do coletivo que ele chama de *interpretação ativa* dos documentos prescritivos, à luz do contexto da Escola Freire (*a gente segue interpretando os documentos à luz do nosso contexto; a gente faz os ajustes que são necessários*). Apesar de parecer concordar com esse encaminhamento, ele compartilha um sentimento de frustração com o coletivo, porque *a gente assume uma postura passiva; a gente espera os documentos vir*. Ou seja, ele gostaria que os trabalhadores assumissem uma postura mais ativa, não apenas adaptando as prescrições, mas atuando também no sentido de desenvolver, coletivamente, seus próprios documentos prescritivos, ao invés de aguardar a tomada de decisões pelas instâncias superiores.

Na mesma fala, Carlos comenta sobre sentimentos de medo e de tensão entre os colegas. Esse ponto é mais desenvolvido no excerto a seguir.

#### EXCERTO 54

C: Eu lembro de uma discussão que a gente teve ano passado, que ela foi bem **frustrante** sobre a quantidade de atividades que os estudantes deviam ou não fazer. E eu lembro que alguns colegas ano passado se posicionaram com **medo de não receber o salário, de não conseguir receber a bolsa Saber**, por não estar postando uma quantidade X de atividades, quando a própria Secretaria não estabelece um mínimo de atividades que devem ser postadas, tá ligado? Aí hoje, depois de mais de um ano de insistência nessa **estupidez** que é mandar muita atividade na certeza de que eles não vão fazer, porque a gente sabe que eles não fazem, até porque *nós mesmos não conseguimos acompanhar aquele ritmo*, assim. Quem é que... Qual é o adulto que vai aguentar passar de uma e meia da tarde até as cinco horas [tendo aulas] todos os dias e ainda por cima fazer uma atividade no *Google Classroom* ou ter que lidar com páginas e mais páginas de atividades impressas, assim? É isso que me **frustra**. O professor sabe que a carga de atividades que tá sendo proposta, ela é **desproporcional**. Ele segue propondo as atividades do mesmo jeito, mesmo sabendo que não dá certo, e se alega um **medo** do que a Secretaria pode fazer. E isso que é a parte **frustrante**, assim. *Pelo menos lá na escola a gente tá tentando construir um consenso* sobre o quanto de atividade deve ser passada, sabe? E a gente tá vendo que semanalmente o que está sendo postado é muito. *Não é possível* que os professores que estão por aí passando as atividades e dando as aulas estejam

achando que o que está sendo colocado é o *adequado*. *Não é possível*. Pelo menos eu não acho (E2).

Aqui, o colaborador faz valorações bastante negativas em relação às prescrições da SEECT. Para ele, a carga de atividades atribuída aos alunos no ERE é *desproporcional*. Além disso, ele qualifica a insistência em enviar muitas atividades como *estupidez*. Ele se coloca no lugar dos alunos e percebe que ele mesmo não suportaria mais de quatro horas de aulas virtuais todos os dias, intercaladas por dezenas de atividades na plataforma virtual. Diante do fato de que, mesmo reconhecendo que essa metodologia de trabalho é insustentável, os colegas continuam postando atividades toda semana, ele compartilha o sentimento de *frustração* com o coletivo.

Assim, vemos que os sentimentos de *medo*, *tensão* e *frustração* são bastante recorrentes na fala de Carlos. Ele atribui os sentimentos de medo e de tensão aos colegas, que, considerando os riscos em não seguir as prescrições à risca, temem retaliações da SEECT como redução salarial ou corte da bolsa Saber<sup>49</sup>. Seu sentimento de frustração é minimizado, em parte, pela atuação do coletivo, o que se revela em sua fala pelo uso do mecanismo de conexão *pelo menos*: *Pelo menos lá na escola a gente tá tentando construir um consenso sobre o quanto de atividade deve ser passada, sabe?* A fala de Carlos nos revela a existência de um dilema que se põe ao coletivo, entre seguir uma prescrição esvaziada de sentido ou desafiar a prescrição, assumindo possíveis riscos de retaliações. Como vimos, esse dilema já se delineava antes da pandemia, ainda que sob outros moldes. Embora a indignação e a frustração sejam os sentimentos mais prevalentes na fala de Carlos, ele também menciona o medo. É o caso do excerto que apresentamos a seguir.

#### EXCERTO 55

C: *Eu...* na verdade, se *eu* fosse destacar algum ponto, seria *meu temor* em relação à precarização do trabalho docente. [...] E *eles* estão fazendo um grande laboratório agora, assim. *Eles* estão testando as coisas. Estão testando o *Google Meet*, testando o *Google Classroom*, testando o *Zoom*, testando o *WhatsApp*. Enfim, tem sido um grande momento de teste das ferramentas características da educação a distância. E *eu* sempre acho que, quando o capitalismo tá testando as coisas, *ele* tá caminhando pra construir algo que é um **retrocesso**. [...] Então, antes, o trabalhador que dava aula pra 20, agora ele pode dar aula pelo *Google*

<sup>49</sup> A Bolsa Saber é uma bolsa-incentivo de 150 reais instituída pela Lei 10.920/2017, e associada ao pagamento dos vencimentos mensais dos professores do estado da Paraíba, mediante o cumprimento de prazos de inserção de dados no Sistema Saber.

*Meet* para 250. Isso barateia e muito os custos de *quem tá ofertando educação enquanto produto*. Então, o *meu medo* é esse. [...] ***Precarização do trabalho, redução de direito, hiperultraexploração***, isso aí é o futuro da classe trabalhadora, é isso aí que tem *pra gente* (E2).

Neste ponto, Carlos reflete sobre um horizonte bastante sombrio que, em sua perspectiva, se delineia para o futuro da profissão após a pandemia. É possível notar que aqui os índices de pessoa *ele* e *eles* que destacamos acima fazem referência aos detentores do capital, às grandes empresas de tecnologia e aos grupos que ofertam *educação como produto*. Já os índices de pessoa *eu*, *meu*, *a gente* aparecem associados aos termos *classe trabalhadora*, *trabalhador*, e ao sentimento de *medo*. Neste excerto, vemos que Carlos configura textualmente a oposição entre capitalista e classe trabalhadora por meio de vozes de personagens. A precarização do trabalho aparece no horizonte como uma possibilidade concreta, como vemos pela modalização lógica ao final da fala, com a escolha de usar um verbo no presente trazendo um grau de certeza para o que foi dito: *isso aí é o futuro da classe trabalhadora*.

Em um texto recente, Gerbasi (2024) traz interseções com os pontos abordados por Carlos, ao demonstrar como a digitalização da educação, com a introdução de plataformas digitais para aulas *online*, tornou-se uma oportunidade de lucros para os grandes oligopólios corporativos da área da tecnologia. Ele explica que “o maior número de usuários e, portanto, de informações capturadas e processadas no âmbito das plataformas, aperfeiçoa os algoritmos e a própria tecnologia” (Gerbasi, 2024).

Além disso, Gerbasi (2024) destaca como o Governo de São Paulo, atualmente governado por um ex-ministro de Bolsonaro, decidiu suspender a entrega de livros didáticos impressos, substituindo-os por *tablets* adquiridos por meio de um contrato de 200 milhões de reais com a Multilaser, empresa de equipamentos de informática. O fato mais curioso dessa história é que o Secretário de Educação do Estado é sócio da Multilaser. A suspensão da entrega dos livros foi revertida após grande mobilização popular, mas o contrato para compra de equipamentos segue vigente.

Com esse exemplo, Gerbasi (2024) reflete sobre como a chamada porta giratória<sup>50</sup> (a ampla circulação de *CEOs*, acionistas e outros representantes dos altos escalões do setor privado

---

<sup>50</sup> O termo *porta giratória* chega como uma tradução do inglês *revolving door*. Para uma discussão sobre o conceito, sugerimos a leitura de Manolo (2017).

atuando em cargos no setor público e de volta para o setor privado) demonstra os limites da democracia burguesa, com a distorção do papel do estado como operador dos interesses coletivos. Os orçamentos volumosos dos governos para a área de educação tornam-se oportunidade para lucros. Ao sabor dos ventos, as grandes empresas engordam seu faturamento às custas do armazenamento e processamento dos dados da população.

#### 5.3.4 *Me sinto falando com uma parede*: a atuação da SEECT na pandemia

Ao comentar sobre o trabalho no ERE, os colaboradores fizeram pontuações contundentes sobre a atuação da SEECT. Vejamos o excerto a seguir.

##### EXCERTO 56

C: Olha, **a Secretaria de Educação**, ela alterou a forma de atuar nas escolas. Eu percebo que a Secretaria de Educação, ela tem trabalhado mais no sentido de fazer uma *prescrição do trabalho docente*, determinando currículo, determinando horário, determinando quantidade de aula. Então eu posso dizer que a Secretaria de Educação tem trabalhado no sentido de **diminuir a autonomia docente**, a partir do momento que eles lançam *documentos que são prescritivos*, assim. *Determinam, na verdade tentam determinar, o que deve ser trabalhado ou não, de que horas isso deve ser trabalhado ou não*. Estabelecendo que as aulas têm que ser de manhã ao invés de ser à tarde. Dizendo o montante de horas que tem que ser dado, assim “olha, tanto horas pra isso aqui, tantas horas pra aquilo outro”. Então, o que eu vejo é que a Secretaria, *ela tá trabalhando no sentido de diminuir nossa autonomia. Não quer dizer que isso se efetive*, né, mas eu tô ligado nesse movimento (E2).

Neste excerto, Carlos aponta mudança no perfil de atuação da SEECT. Segundo ele, no ERE, a Secretaria aumentou as formas de prescrição do trabalho docente. Ele menciona o uso de documentos prescritivos como instrumentos que chegam a determinar até mesmo o conteúdo, o horário das aulas e a quantidade de horas a serem destinadas para cada atividade. Carlos vê esse movimento como um ataque à autonomia docente.

É possível perceber, contudo, que o docente deixa pistas de sua atitude diante das prescrições, por meio de modalizações que se materializam no texto. No trecho *Determinam, na verdade tentam determinar, o que deve ser trabalhado ou não*, encontramos uma modalização lógica (*na verdade*) combinada com uma modalização pragmática (*tentam determinar*), que diminuem o poder da SEECT, trazendo-a para o real, para o chão da escola. A ação de determinar os limites do agir docente é reenquadrada no contexto de atuação. Fica sugerido aqui que nem tudo aquilo que é estabelecido pela SEECT chega a ser de fato aceito e

posto em prática pelos docentes. Isso se reforça mais adiante: *Não quer dizer que isso se efetive, né, mas eu tô ligado nesse movimento.*

A partir do que foi dito por Carlos, a autonomia docente delineia-se como um reforço à liberdade e ao poder de agir do profissional, que, confiando nas suas potencialidades, na sua formação e nas suas convicções, pode estabelecer os rumos de sua atuação. Em um trecho da entrevista, Bruno também se posiciona sobre essa questão:

EXCERTO 57

B: Acho que piorou, mas não piorou tanto, sabe? Porque a relação continua aquela mesma coisa, né? **É vertical.** Eles mandam a gente fazer as coisas, a gente faz. Não existe muito diálogo. *“Tem que ser assim e ponto final”*, né? Ciclo de Acompanhamento, a mesma coisa. Vem lá, acompanha. *“Tem que ser assim, tem que ser assado. Ajeita isso, ajeita aquilo.”* Aí *“dê suas contribuições, diga o que você acha bom, acha ruim”*. *Eu sinto falando com uma parede, né?* Porque eu acho que aquelas contribuições nunca chegam a ser examinadas, assim, sabe? Eu acho, né? Posso até estar errado, mas o que a gente vê é que o que a gente diz sempre desde que tem Ciclo de Acompanhamento nunca se concretizou, no final das contas (E2).

Ainda que não mencione a palavra autonomia neste excerto, Bruno aponta a falta de diálogo, a imposição verticalizada das prescrições da SEECT e a falta de *feedback* por parte das equipes que conduzem os ciclos de acompanhamento como pontos negativos observados durante o ERE. A partir desse conjunto de críticas, percebemos que Bruno se inclina, assim como Carlos, a identificar a autonomia como um dos eixos que sofreram ataques, apesar de compreender que esses ataques já existiam anteriormente.

Ao trazer a SEECT e os avaliadores da RCA como personagens no texto, Bruno traz a voz desses personagens ora a partir de enunciados com verbos no imperativo (*Ajeita isso, ajeita aquilo; dê as suas contribuições*), ora por meio de modalizações deônticas (*tem que ser assim, tem que ser assado*) de forte valor prescritivo do agir. Essa configuração textual permite a Bruno, então, construir um discurso que vai na direção de indicar a permanência de uma diretriz não dialógica e que configura a SEECT como um agente gerador de conflitos a partir de ataques e obstáculos.

É importante notar ainda que Bruno traz o fator intrapessoal do agir profissional usando um verbo do sentir (*Eu sinto falando com uma parede*). Ao usar essa expressão, além de denotar a falta de diálogo e a ausência de respostas ao que os docentes solicitam nas reuniões, ele sugere a ideia de um obstáculo intransponível, não responsivo e que impede o avanço.

Como já pontuamos mais acima, as Escolas Cidadãs têm uma carga-horária de nove aulas por dia, totalizando 45 aulas por semana. Como os alunos e professores almoçam na escola e usam o horário do almoço para desenvolvimento de atividades escolares como Tutoria e Clubes, a jornada diária totaliza 9,5 horas, das 7:30 às 17:00, ou 47,5 horas por semana. Essa extensa carga-horária é tão alta que seria suficiente para colocar as Escolas Cidadãs da Paraíba no topo do *ranking* global de duração da jornada escolar, empatado com a Tailândia.

A extensa jornada de aulas é bastante cansativa para os/as profissionais, que precisam passar o dia todo na escola, mas mais ainda para os/as discentes, que têm a atenção demandada para assistir aula após aula durante todo esse período. Diante do esgotamento da comunidade escolar e da falta de engajamento dos estudantes principalmente no final do dia, a Escola Freire desenvolveu, em 2019, um plano experimental com duração de um bimestre, que consistia em utilizar os dois últimos horários de aula, das 15:20 às 17:00, para o desenvolvimento de atividades lúdicas e projetos de ensino coordenados pelos docentes.

De forma similar às Eletivas, os discentes podiam escolher de quais projetos participar ou, ainda, desenvolver outras atividades de estudo. Esse experimento exigiu um rearranjo nos demais horários de aulas, de modo que as turmas não tivessem as cargas-horárias das disciplinas prejudicadas. Infelizmente, o experimento não pôde ser concluído, pois a SEECT exigiu a interrupção das atividades após cerca de duas semanas, sob o argumento de que os conteúdos das aulas não seriam ministrados a contento. Ao narrar essa experiência, as percepções de Bruno sobre a SEECT também aparecem no trecho da entrevista que apresentamos a seguir.

**EXCERTO 58**

B: A parte pedagógica, eu lembro que a gente teve aquelas tentativas de fazer... [...] Foi no primeiro ano, que a gente tentou colocar a parte de tarde com o projeto de atividades que seriam mais à escolha do estudante, quase como Eletivas, sabe? Cada professor tinha os seus projetos. E que não foi aceita, assim, né? A gente teve esses problemas e a gente, no final das contas, a gente não reclama sobre isso no Ciclo, né, porque a gente até, acho que a gente não se sente nem no lugar de falar isso porque não se dá espaço: autonomia, que a gente de fato não tem de verdade, né. A gente não pode pegar por exemplo e mudar aquela grade de horário pra fazer o que a gente acha que é melhor pra aqueles estudantes ali, que a gente conhece. A gente não tem essa autonomia. Não posso fazer isso. Eu posso ter autonomia na minha aula, fazer uma aula diferente, não sei o quê, mas a gente não tem uma autonomia real mesmo de pegar e “não, vamos pegar essa grade aqui e vamos mudar tudo. Vamos fazer um projeto aqui, na terça é assim, na quarta é assim”. Não pode fazer isso. [...] Se a gente faz isso numa época “normal”, entre aspas,

né, que essa proposta não veio de lá, tem muita resistência, né. E não só resistência, né. No final não é nem resistência. É só dizendo “pare com isso agora” e pronto. [...]

P: Aí o que acontece caso a escola diga “não, tenho autonomia, vou fazer isso aqui e acabou-se”?

B: **Retaliação**, né, que a gente sabe. E a retaliação não vem da forma direta, né. Vem daquela forma indireta, né. De mandar um pra lá, outro pra cá, ou mandar uma pessoa que vai causar problema lá na escola e... Assim, todas as formas que eles têm de atrapalhar o trabalho sem fazer isso de forma direta, *sem ninguém poder dizer “olha o que fizeram aqui”*. *Sem você poder fazer uma denúncia, por exemplo*, porque faz daquela forma indiretamente, sabe? Atrapalha sem, de forma bem na cara, assim. Mas a gente sabe que é porque é um tipo de retaliação, né? (E2)

Neste excerto, Bruno faz uso de um relato interativo para reportar uma experiência vivida na Escola Freire antes da pandemia. Ele ilustra como a ausência de autonomia da escola já era uma realidade antes mesmo do ERE. Além disso, explica as formas de retaliação, que classifica como indiretas, uma vez que não podem ser facilmente imputadas a algum agente público em caso de possível denúncia (*sem ninguém poder dizer “olha o que fizeram aqui”*. *Sem você poder fazer uma denúncia, por exemplo*).

A partir desse relato, percebemos que, para Bruno, assim como para Carlos, permanecem, no ERE, tanto a representação da SEECT como um agente em uma relação conflituosa, que gera impedimentos ao agir do coletivo, quanto a percepção de ausência de autonomia na Escola Freire. No próximo excerto, vemos que Eva também tece críticas ao trabalho da SEECT durante a pandemia.

#### EXCERTO 59

E: A crítica que eu posso tecer nesse momento é que as comunidades escolares poderiam ter sido ouvidas mais, principalmente os docentes, na construção dos documentos. *Eu sinto falta desse espaço de escuta*, né, e de democracia, mesmo. Dessa vivência democrática dos professores na construção dos documentos orientadores da Secretaria de Educação, apesar de, como eu já disse, ver muito *mais acertos do que erros* nesse processo. [...] Ainda bem que essa Tese vai demorar, né, a ser publicada, porque na verdade pode ser que me faça sair dessa posição em que estou agora. [...] ***Espero não ser demitida em breve...*** (E2).

Vemos, neste excerto, que, ao contrário dos colegas, Eva vislumbra *mais acertos do que erros* na atuação da atuação da SEECT na pandemia. Contudo, segue na mesma direção de Bruno e Carlos ao apontar a falta de vivência democrática dos docentes na elaboração dos documentos prescritivos (*Eu sinto falta desse espaço de escuta*). Além disso, deixa transparecer um sentimento de insegurança e de medo diante da fragilidade de sua posição como gestora

(*Espero não ser demitida em breve*). Essa percepção sugere a manutenção da representação da SEECT como instância de perseguição e de retaliações que vimos mais acima, na fala de Bruno, e também em excertos anteriores de Carlos e de Diogo (Excertos 1 e 2).

### 5.3.5 Parece mais a Santa Inquisição: as Reuniões de Ciclo no ERE

Na segunda rodada de entrevistas, os colaboradores fizeram comentários em relação às reuniões do Ciclo de Acompanhamento. Selecionamos alguns excertos sobre esse tema, que apresentamos a seguir.

#### EXCERTO 60

C: Olha, o Ciclo é um *instrumento de controle pra efetivar o Modelo* nas escolas. Ele serve pra isso. *Não é uma motivação anunciada, assim, que é muito violento falar isso. Mas o Ciclo, ele é um capataz que tá visitando as lavouras das plantações* de cana-de-açúcar pra garantir que a cana-de-açúcar seja moída no engenho. E as considerações que eles fazem sempre é pra garantir uma SUPOSTA homogeneidade do modelo que ela é *impossível* de se realizar, porque a gente tá falando de LOCAIS diferentes e SUJEITOS diferentes. (E2)

Carlos utiliza uma metáfora histórica, associando o Avaliador do Ciclo ao capataz visitando as lavouras de cana-de-açúcar. Fica implícita aí a representação do docente como escravizado, um sujeito destituído de liberdade e de sua humanidade. É interessante notar a escolha em representar o avaliador como *capataz* e não como *senhor de engenho*. Isso configura os Avaliadores de Ciclo como submetidos a outros sujeitos detentores de poder maior e aos quais precisam prestar contas.

O docente aponta também para o fato de que as verdadeiras intenções dos assessores no Ciclo não são declaradas, mas ficam nas entrelinhas (*Não é uma motivação anunciada, assim, que é muito violento falar isso*). A motivação para o não-dito está no grau de violência que constitui essa tentativa de encarceramento do agir profissional, que reduz o trabalhador a um reprodutor de prescrições. Na segunda rodada de entrevistas, os docentes comentaram sobre as possíveis mudanças na estrutura do Ciclo de Acompanhamento durante o ERE.

#### EXCERTO 61

E: Foi feita uma *transposição* do que era um Ciclo presencial pra um Ciclo remoto. Então, antes a gente tava numa reunião dentro de uma sala e que tinha um protocolo de início, meio e fim. E esse mesmo protocolo de início, meio e fim agora acontece mediado pelo computador, né, pela internet. Eles continuaram acontecendo, a gente teve três ciclos remotos no ano passado. Já estamos aí pra fazer o primeiro Ciclo. Acredito que vamos mais uma vez ter três, também. [...] Mas basicamente *não mudou muita coisa*, não. Aí a gente vai ter o ciclo, tem a participação

dos Líderes [de Turma] no início e *segue com o mesmo rito* que havia antes do regime remoto (E2).

EXCERTO 62

B: O Ciclo, a metodologia deles *é exatamente a mesma coisa*. *Passa o dia todinho lá*, fala com os alunos, tem o momento de falar com os alunos, tem o momento de fazer a relatoria deles, tem o momento de ouvir as nossas... *é... ouvir a gente, né?* as nossas críticas, os elogios e tudo mais. *É a mesma coisa. Mesma coisa, só que on-line* (E2).

EXCERTO 63

C: Essa questão do Ciclo é foda, porque é sempre uma equipe diferente, sabe? Aí eu não sei dizer se é um comportamento que mudou por conta de uma diretriz que fez o comportamento mudar ou se os sujeitos que conduzem o Ciclo têm comportamentos diferentes. Então, como cada vez é uma equipe diferente, é uma *caixinha de surpresas*, meu irmão. Tem hora que eles são *assedidores* e tem hora que eles são *conciliadores*. Aí nessa questão dos ciclos virtuais, tá na mesma coisa, assim. Ano passado... Minto. Não é a mesma coisa, não. *Eu tô sentindo menos cobrança, assim. Eu tô sentindo que o acocho tá menor* (E2).

A partir dos três excertos acima, podemos perceber que os colaboradores avaliam que as RCA mantêm, no ERE, a mesma estrutura do presencial (*exatamente a mesma coisa*, nas palavras de Bruno), ou quase a mesma estrutura (*não mudou muita coisa*, nas palavras de Eva), com uma simples transposição do que se fazia presencialmente para salas virtuais. Durante esse período, o Ciclo passou a ser realizado em salas de reuniões *online* usando o *Google Meet*.

Bruno evidencia permanência da duração da reunião (*passa o dia todinho lá*), que se mantém por um dia inteiro e, assim como Eva, elenca os principais momentos da reunião, que incluem a participação dos Líderes de Turma no início<sup>51</sup>, momentos de críticas e elogios e momentos de escrita do relatório.

Em sua fala, Carlos faz diversas modalizações apreciativas, associando a RCA a uma *caixinha de surpresas*, uma vez que o fato de cada reunião ter avaliadores diferentes, com comportamentos diferentes, ora *assedidores*, ora *conciliadores*, não lhe permite entender se essas formas de agir derivam de mudanças nas diretrizes da SEECT e da Comissão de Escolas

---

<sup>51</sup> Os Líderes de Turma são convidados a participar do Ciclo para responder perguntas sobre o Modelo, a fim de confirmar aos Avaliadores se os alunos se apropriaram da noção de Protagonismo nos moldes esperados, se participam de Clubes, se há Acolhimento Diário, se participam de Disciplinas Eletivas etc. Em resumo, o contato com os alunos serve para que os Avaliadores se certifiquem se as informações passadas pelos docentes são aplicadas na escola.

Cidadãos ou se são idiossincrasias dos próprios avaliadores. Essa alternância de posicionamentos parece se apresentar para ele como uma dificuldade.

Por meio de um índice de primeira pessoa (*eu*) e de um verbo da ordem do sentir (*tô sentindo*), Carlos aponta uma mudança, não na forma, mas no tom das RCA, sugerindo uma diminuição das cobranças: *Eu tô sentindo menos cobrança, assim. Eu tô sentindo que o acocho tá menor.*

Na entrevista, também é possível encontrar indícios dos fatores intrapessoais que nos ajudam a elucidar as emoções que as RCA provocam nos docentes. Vejamos, a seguir, alguns excertos em que esses fatores se revelam.

EXCERTO 64

B: O pessoal do Ciclo normalmente é simpático, conversa, escuta, tal, *talvez provavelmente* até leve realmente o relatório e tudo mais com as nossas críticas, mas *acho difícil que alguém vá ler e realmente se importar com as críticas dos professores* ((risos)). [...] Eles leem a parte que a gente tá fazendo as coisas erradas, sabe? ((risos)) Agora *os nossos pedidos, as nossas críticas, eu acho que eles deixam pra lá, sabe?* “*Entra num ouvido e sai no outro*”, se fosse falado, né? Não sei como se fala isso quando a pessoa lê ((risos)). Mas o... quando a gente faz alguma coisa errada, sempre vem a cobrança, facilmente, né. Quando a gente faz alguma coisa certa, dificilmente vem algum elogio. Mas eles gostam de pegar a parte que foi muito bem e colocar nas redes, né? Mas o que a gente fala, o que a gente critica, o que a gente pede, eu, pelo menos, *nunca vi um retorno*, sabe, disso (E2).

Neste excerto, Bruno traz um sentimento de *frustração* com a falta de responsividade em relação às críticas e às solicitações que os docentes fazem nas Reuniões. Por meio de uma série de modalizações lógicas (*talvez; provavelmente; acho difícil que*), ele configura como muito improvável que a Comissão das Escolas Integrais ou a Secretaria da Educação deem atenção ao que os professores pontuam nas RCA. Enquanto nota a permanência da vigilância da SEECT em relação ao que infringe as prescrições, Bruno percebe que os pedidos e as críticas feitos pelos professores são ignorados (*nunca vi um retorno*). A falta de retorno da SEECT às críticas e sugestões dos professores esvazia o sentido daquele espaço para ele.

Vejamos agora o posicionamento de Carlos em relação ao Ciclo.

EXCERTO 65

C: Esse ano não tive ainda, mas *felizmente não vou participar*, porque não sou mais Coordenador de Área, ó ((faz sinal de agradecimento com as palmas das mãos juntas e aceno da cabeça)). Gratuluz, gratidão, foda-se você que é Coordenador de Área, porque eu não tenho nada a ver com isso e eu não vou participar, assim. Quando vier com aquela resenha de “ah, o professor tem que participar”, foda-se! Eu não vou participar não, meu irmão. Tô aí há dois anos

e cacetada participando desse momento *vexatório, abusivo, sem sentido*. Não vou participar mais, né. [...] Eu acho que não adianta, assim. Participar desses momentos, no sentido de dialogar, pressupõe que ambas as partes estejam abertas ao diálogo. E eles não estão abertos ao diálogo. [...] Aí é por isso que eu não me coloco a conversar com quem não quer ouvir. *É perda do meu tempo*. Além de que, além de que, né, EU sou professor daquela escola, sou eu que estou no chão daquela escola. Eu sei daquela realidade da qual eles desconhecem. Para além disso, as pessoas que fazem o Ciclo são pessoas que *não têm formação acadêmica*, assim, no mesmo nível que a minha. E é nesse ponto que eu tenho que ser bem sincero, assim: olha, velho, *eu tenho quinze anos de sala de aula*, eu tenho mestrado em educação, vocês que estão fazendo Ciclo de Acompanhamento *muitas vezes não têm sequer uma pós-graduação na área*, *não conhecem a minha escola*, se dizem especialistas de sei lá o quê, assim, de *um modelo que nem mesmo eles entendem*, aí não tem condições, assim. Ter um profissional que não quer dialogar, não tem formação acadêmica e tá indo cobrar, o que é isso, né? Por que eu tenho que me submeter a isso? Não me submeto. **Não me submeto mais**. Já me submeti por obrigação de trabalho, que eu era Coordenador de Área. Agora, eu professor, dane-se! [...] Porque eu já me acostumei, tá ligado? E, ó, ((bate as mãos uma na outra, indicando indiferença)) *antes até eu me assustava* com o ciclo. Hoje, *eu tô pouco me fodendo*, velho, pouco me fodendo (E2).

Carlos mantém e reforça as representações que já tinha dos Avaliadores, que continua a descrever enfaticamente a partir de valorações negativas. Carlos os descreve como sujeitos menos experientes (*eu tenho quinze anos de sala de aula*), sem formação adequada (*muitas vezes não têm sequer uma pós-graduação na área*), que não entendem as especificidades do seu contexto de trabalho (*não conhecem a minha escola*), que não conhecem com profundidade o Modelo que querem implantar (*um modelo que nem mesmo eles entendem*), e que não têm disposição para dialogar (*eu não me coloco a conversar com quem não quer ouvir*).

Ao mesmo tempo em que mantém as representações de antes da pandemia, a fala incisiva de Carlos neste excerto aponta também para uma transformação do seu agir. A sua fala, desta vez, aponta para um esvaziamento do sentido daquele espaço, evocada por uma mudança também nos fatores emocionais, que passaram do medo à indiferença (*antes até eu me assustava com o ciclo. Hoje, eu tô pouco me fodendo*). Essas renormalizações culminam na sua decisão de desafiar as prescrições e se recusar a participar das próximas RCA.

Como veremos a seguir, Eva também tece críticas à atuação dos avaliadores.

#### EXCERTO 66

E: Então é uma pessoa *que não conhece a comunidade escolar*, que tem vivência zero com aquele grupo de pessoas, não conhece as dificuldades, não sabe... é... Não tem tempo, inclusive, durante o Ciclo pra esse tipo de coisa, né, assim, de: “ah, de fato eu estou aqui pra ouvir vocês em uma escuta sincera”. Às vezes a pessoa vem com a perspectiva mesmo de implantar o Modelo no sentido de que ele aconteça tal qual tá escrito no papel, desconsiderando as

especificidades, as características, as particularidades de cada comunidade escolar. E é uma coisa que *a legislação educacional* já prevê, né, a *autonomia das comunidades escolares*. Enfim. E isso é uma discussão que é antiga, né, nossa, de comunidade escolar, de professor, né, de respeito à nossa *autonomia docente*, a autonomia das comunidades escolares (E2).

Assim como Carlos, Eva também descreve os avaliadores a partir de valorações negativas. Ela configura o avaliador como alguém *que não conhece a comunidade escolar* e que, ao tentar implantar o Modelo conforme os documentos prescritivos, ataca a autonomia das comunidades escolares. Assim como já vimos em outros excertos, *a legislação educacional* aparece nesta fala como uma voz que legitima a autonomia da Escola Freire, fortalecendo o coletivo diante das prescrições trazidas nas RCA. Embora trace críticas de teor semelhante, diferentemente de Carlos, Eva assume uma postura mediadora nas RCA, como vemos no excerto a seguir.

EXCERTO 67

E: E tem sido sempre momentos conflitantes, porque a minha posição de gestora é de que eu sou, sim, Secretaria da Educação dentro da comunidade escolar, então eu sou esse *elo entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar*. Então *eu tenho um papel de mediação de conflitos*, às vezes, dentro do... do Ciclo, né. Então: de *apaziguar* o que um assessor falou que acabou por *ofender* um professor, que diz alguma coisa também que acaba por *ofender* o assessor. E às vezes gera situações que são desnecessárias e *a gente fica numa saia justa*, assim. *Eu fico tentando mediar* e que eu sei que boa parte desse conflito, ele é gerado... por essa... esse não entendimento das pessoas que não são da comunidade escolar, que vêm, sim, de fora, né, porque é um agente externo, e vem fazer esse acompanhamento. E às vezes *falta* um pouquinho de *empatia*, de *sensibilidade*, de... inclusive, no meu ponto de vista, sim, de *conhecimento técnico, pedagógico*, enfim, de *experiência docente*, de anos de estudo... Enfim (E2).

O excerto acima revela que Eva se vê no papel de mediadora dos conflitos que emergem entre professores e assessores nas RCA. Ela se entende como uma representante da SEECT dentro da Escola, um *elo entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar*. A dificuldade de ocupar esse entrelugar nessa situação de conflito é um fator de estresse para ela (*a gente fica numa saia justa*). Ela, assim como Carlos, atribui os conflitos à falta de experiência, empatia, sensibilidade e de conhecimento técnico e pedagógico dos Avaliadores. Notamos, portanto, indícios de permanência das representações sobre esses agentes externos no ERE.

Os professores comentam também sobre como acreditam que deveria ser o acompanhamento das escolas. Selecionamos um excerto da segunda entrevista de Carlos e outro de Eva, em que fazem reflexões sobre esse tema.

EXCERTO 68

C: Qual era o *decente* por parte do Ciclo pra entender aquela escola? *Era passar uma semana assistindo aula, né? Vê as aulas dos professores, conversa pessoalmente com os professores. Não faz aquele momento constrangedor, que parece mais a Santa Inquisição* para verificar se os *dogmas da Igreja* estão sendo bem *absorvidos* pela população – não falo nem absorvidos –, estão sendo bem *vomitados* pela população, né? É isso que eu vejo, assim (E2).

No Excerto 68, vemos Carlos usar outra metáfora para se referir à RCA: *parece mais a Santa Inquisição*. O uso dessa metáfora reforça a representação do outro como fiscalizador ou perseguidor, que já observávamos nas entrevistas e nas instruções ao sócia em 2019, mas aqui com contornos mais bem definidos e que merecem discussão.

O paralelo que o colaborador traça entre a RCA e o evento histórico da Santa Inquisição traz elementos bastante ricos, que nos permitem compreender a forma como Carlos representa o coletivo docente, os avaliadores e os momentos de reunião. Como se sabe, a Santa Inquisição era um grupo de instituições da Igreja Católica que, por séculos, instituiu tribunais para investigar – muitas vezes por meios violentos e fazendo uso de práticas de tortura –, julgar sumariamente e condenar quaisquer pessoas que participassem de movimentos religiosos ou de grupos sociais com costumes considerados heréticos, ou seja, que não seguissem os dogmas da Igreja. Estima-se que até cem mil pessoas tenham sido executadas em fogueiras ou por estrangulamento em tribunais inquisitoriais (Garcia, 2020).

Ao comparar a Santa Inquisição e as RCA, Carlos nos permite estabelecer paralelos entre os avaliadores e os inquisidores medievais; entre o Modelo Pedagógico do ICE e os dogmas da Igreja Católica; e entre o coletivo de professores e os hereges e as bruxas condenados à fogueira. A fala de Carlos configura simbolicamente as RCA como tribunais instituídos *a priori* para a condenação sumária. O Modelo-dogma<sup>52</sup> é a verdade absoluta, imutável e incontestável, que dá fundamento único e indiscutível para a condenação. Os professores-

---

<sup>52</sup> Talvez não por acaso, esta fala de Carlos não foi a única ocorrência em que presenciei alguém relacionando o Modelo Pedagógico do ICE e a Igreja. Alguns colegas referiam-se ironicamente ao fichário contendo os Cadernos de Formação como *a Bíblia Azul*.

hereges são condenados às chamas por desobediência às Leis divinas. A pena é certa e inexorável.

Em contraponto a essas Reuniões que caracteriza como *vexatórias*, ele propõe uma forma *decente* de realizar o Ciclo: uma visita de uma semana em cada escola, incluindo participação nas aulas e conversas com os professores.

Na mesma direção, Eva também traça paralelos entre o que vivencia nas Reuniões e como, sob seu ponto de vista, o Ciclo deveria ser.

EXCERTO 69

E: Aí é isso, mas *teoricamente* o momento de acompanhamento do **Ciclo é pra ser positivo**. É pra que a comunidade escolar *possa falar, ser ouvida, ouvir e refletir e crescer*, né. Então, a Secretaria de Educação não é uma estação, um local, um espaço de *punição* pras comunidades escolares. É a grande *parceira*. É *aquela que dá suporte*, né. Então a Secretaria de Educação dentro do Ciclo deve atuar e... E eu vejo, sim, que a intenção por vezes é de fato essa: *colaborar* para a “melhoria contínua”, né, como eles dizem, dos resultados, já que é isso que preconiza o modelo de Escola Cidadã: um ciclo de melhoria contínua. [...] **Deveria ser um momento leve, pra crescimento**, inclusive, sim, de *desabafo* da comunidade, assim. Pra *ouvir sinceramente*. Chegar a Secretaria de Educação no Ciclo de Acompanhamento e no momento ouvir sinceramente a comunidade escolar, pra que esses profissionais possam fazer aquele momento de *catarse*, né, de botar todas as dificuldades pra fora, só pra seguir, mesmo. Que às vezes é importante, né. Tem que esvaziar o saco, né? É muita carga-horária (E2).

Na fala de Eva, vemos uma série de termos de carga semântica positiva, que elucidam como o Ciclo (*refletir, crescer, momento leve, para crescimento, desabafo, ouvir sinceramente, catarse*) e a SEECT (*parceira, que dá suporte, colaborar*) deveriam ser. Não podemos deixar de chamar a atenção, entretanto, para o fato de que Eva diz tudo isso sob o arco de uma modalização lógica: *teoricamente*. Ao fazer uso desse marcador, assim como ao empregar o futuro do pretérito mais adiante (*deveria ser um momento leve*), Eva faz um contraponto que, embora não dito, pode ser rapidamente inferido pelo interlocutor: nenhuma dessas características condizem com o que se observa na prática.

### 5.3.6 *Morre gente todo dia*: fatores sociais no ERE

Na segunda rodada de entrevistas, os fatores sociais emergiram com bastante força como objeto de reflexão dos docentes. No excerto a seguir, apresentamos um comentário de Bruno a esse respeito.

## EXCERTO 71

B: Eu acho que assim, parecido não ficou quase nada, né? A gente é::, na verdade, *no final das contas dificultou certas coisas, né?* Chega no ponto em que a gente se acostuma um pouco mais, né? Mas eu acho mais difícil, é tudo mais difícil, assim, né? Não só porque é tudo novo, mas mesmo sendo on-line, acho que o maior problema assim pra conseguir resolver o problema do ensino remoto é *porque os alunos não têm acesso, muitos deles não têm acesso e, quando têm acesso, têm que trabalhar*, ou então o acesso é limitado porque a internet acaba... ou vários outros motivos. *Muitos deles têm que trabalhar, como eu falei, aí aproveitam, aproveitam não, aí por causa da pandemia que aí os pais às vezes perdem o emprego, precisa de mais dinheiro*, num sei o quê, aí ele tem trabalhar também e:: diminui muito a::: assiduidade deles, a participação dele. E, assim, *eu não vejo muita solução não*, assim, da nossa parte, como professor a gente faz de tudo, mas a solução não vem da gente, né? *Eles precisam de um apoio muito maior do governo*, pra poder passar essa pandemia sem precisar passar por esses perrengues, tendo um auxílio, podendo ficar em casa *sem trabalhar e sem passar fome também*, né? (E2)

O colaborador aponta que os alunos tiveram dificuldade de acesso à internet durante o ERE e que muitos, em virtude das circunstâncias sociais em que se encontravam, precisavam trabalhar. Bruno se percebe sem alternativas a apontar. A solução para essa barreira não reside no trabalho do professor, que já *faz de tudo*. Para ele, a solução estaria nas mãos do governo, por meio de um *apoio muito maior* a ser dado a esses estudantes.

Vejamos um excerto da primeira entrevista de Carlos, em que discute a evasão estudantil.

## EXCERTO 70

C: Só que eu já falei isso pro ciclo de acompanhamento, de que *a gente tem perdido aluno pra empregos subalternos*. E eu acho que uma *bolsa de manutenção dos estudantes aqui, por um valor irrisório, de menos de 100 reais por mês, a gente garantiria muito mais gente aqui*, mas aí o que é que o ciclo fala? “Professor, reforce as estratégias de motivação dos estudantes, trabalhe em cima dos Projetos de Vida”. Aí eu tive que responder: “ó, eu tô falando de 50 reais por mês em casa. Não tem discursinho que eu vá inventar aqui, que eu vou fazer com que o pirraia...” Do tipo: “Não, professor, *eu vou ficar acreditando no meu Projeto de Vida e eu não vou pro lava a jato e eu vou deixar os 50 reais que eu ia ganhar no lava a jato pelo teu discurso bonito*.” Toda vez é isso, né? (E1).

A partir do excerto acima, vemos que Carlos apontava, já em 2019, a influência de fatores sociais no desempenho do trabalho docente e na formação dos estudantes. É importante perceber essa dupla implicação contida na fala dele: a precariedade da vida material dos alunos é um obstáculo sensível – às vezes intransponível –, capaz de fazer com que a continuidade

dos estudos não seja mantida, o que traz, invariavelmente, uma dificuldade na execução do trabalho do professor, que *tem perdido aluno para empregos subalternos*.

Carlos faz uso do discurso direto em um relato interativo, no qual narra a tentativa de chamar atenção dos avaliadores do Ciclo de Acompanhamento, de modo a fazê-los perceber que, além das ferramentas e prescrições, há fatores sociais potencialmente determinantes na execução e nos resultados do trabalho docente. O professor também aproveita a entrevista para trazer sua voz e contrapor a sua crítica à cartilha do Modelo. Quando invoca, ironicamente, por meio do discurso direto, a voz de um aluno hipotético, ao dizer *eu vou ficar acreditando no meu Projeto de Vida e não vou pro lava a jato e vou deixar os 50 reais que eu ia ganhar no lava a jato pelo teu discurso bonito*, Carlos demonstra que as prescrições do Modelo, especialmente do *Projeto de Vida*, não encontram respaldo na vida cotidiana e nas necessidades materiais de reprodução da vida dos estudantes.

Outro ponto interessante é que o colaborador, com base na sua experiência, propõe que seja criado um auxílio que tenha por intuito amparar financeiramente esses alunos, a fim de fazer com que permaneçam na escola. Essa ideia foi recentemente posta em prática pelo Governo Federal. O programa Pé de Meia foi anunciado pelo Ministro da Educação, Camilo Santana, e prevê, a partir de março de 2024, o início do pagamento de um incentivo de até R\$ 9.200, divididos em 30 parcelas, aos estudantes pobres matriculados no Ensino Médio, com pagamentos mensais e anuais, mediante a observância de algumas condicionantes, com o objetivo de garantir a formação e diminuir a evasão nas escolas (Silva, 2024)<sup>53</sup>.

Por fim, vale a pena atentar para o contexto enunciativo, o momento histórico em que essa entrevista aconteceu, pois estávamos antes da pandemia. Ali, as dificuldades encontradas pelos alunos já representavam um óbice substancial à manutenção da formação estudantil; no entanto, sabemos que a pandemia intensificou sobremaneira esse processo. A fragilidade na manutenção dos vínculos de emprego, a dificuldade de acesso às ferramentas digitais de ensino, além da vulnerabilidade da saúde mental e física dos estudantes e de suas famílias, como vai ser visto nos excertos seguintes, fizeram com que diversas escolas enfrentassem verdadeiros apagões na formação desses alunos.

---

<sup>53</sup> O Pé de Meia garantirá 10 bolsas de 200 reais por ano, além de uma poupança de 1000 reais a cada série do Ensino Médio concluída. Esta última só é repassada ao estudante uma vez concluído o Ensino Médio. Se o estudante realizar o Enem, tem direito ao pagamento de mais 200 reais, totalizando 9200 reais nos três anos do Ensino Médio (Cambaúva, 2024).

A despeito da distância temporal, é notável como Carlos e Bruno se mostram alinhados discursivamente, apontando para problemas sociais da mesma natureza. Contudo, não se poderia desconsiderar a distância temporal entre as duas falas, uma vez que a entrevista de Bruno aconteceu em plena pandemia. Isso nos faz perceber que a preocupação com os fatores sociais permaneceu no discurso dos profissionais dessa Escola tanto antes quanto durante o ERE, não sendo esquecida quando lançam suas reflexões sobre o seu agir e sobre o mundo do trabalho.

Nesse sentido, Carlos reverbera a fala de Bruno, e também lança às instâncias governamentais a responsabilidade pela elaboração e execução de uma política pública capaz de amparar com mais vigor os estudantes. A ideia de Bruno seria um auxílio capaz de fazer com que a pandemia e suas mazelas não fossem capazes, por si, de inviabilizar a manutenção dos alunos na escola. O que Bruno deseja, nesse excerto, é que os alunos possam seguir na sua formação sem a necessidade de *trabalhar e sem passar fome*. Pode-se perceber, entretanto, que o escopo da reflexão de Bruno é mais concentrado na ajuda em virtude da pandemia, enquanto para Carlos esse amparo já deveria existir mesmo antes da pandemia, posto que a vulnerabilidade social já estava presente como fator determinante para a formação dos alunos.

Eva também refletiu sobre a vulnerabilidade social dos estudantes como um fator que impacta o seu agir profissional. Vejamos o excerto abaixo.

EXCERTO 72

E: Acho, sim, que o principal erro não só da Secretaria de Educação, *mas dos órgãos públicos*, né, de prefeituras, estados, principalmente falando do estado da Paraíba, *não ter pensado numa política pública de acesso a equipamentos*, né, para os estudantes em condição de vulnerabilidade. E isso tem afastado e causado muitos transtornos pra realização do regime remoto. [...] *E eu vejo que não é impossível um trabalho desse de levantamento dessas condições de vulnerabilidade social dos estudantes da rede pública*. Não vi na rede municipal, também. Então não é algo que fica restrito apenas ao governo do estado da Paraíba, mas vejo presente no município de \*\*\*\* a mesma situação. Além disso, *não há a preocupação, como eu avalio, né, que deveria ser, com relação à segurança alimentar dos estudantes, das famílias. Então, isso me preocupa muito, porque os alunos iam pra escola e eles tinham dois lanches e um almoço*. E eu sei das condições das famílias nesse momento de regime remoto (E2).

Assim como Carlos e Bruno, Eva reflete sobre os fatores sociais implicados na dinâmica educacional. A colaboradora aponta para a necessidade de uma política pública de acesso a equipamentos para os estudantes em condição de vulnerabilidade. Durante a pandemia, a manutenção do vínculo dos alunos com a escola se deu pela elaboração e cumprimento de

atividades em ambientes virtuais, além de aulas síncronas e assíncronas, estratégias que exigiram de professores e estudantes o uso de celulares, computadores ou *tablets* com acesso à internet. Aos que não possuíam os equipamentos ou acesso à internet, foram elaboradas atividades impressas, entregues pelas unidades escolares.

Eva associa a precariedade de acesso aos equipamentos durante a pandemia às condições de vulnerabilidade social dos estudantes. Essas condições seriam preexistentes e poderiam, de acordo com a colaboradora, ter sido mapeadas por meio de um levantamento prévio capaz de indicar, ante a necessidade, quais os caminhos possíveis para solucionar os problemas. Isso fica claro quando ela menciona que: *não é impossível um trabalho desse de levantamento dessas condições de vulnerabilidade social dos estudantes da rede pública*. Nesse sentido, houve, durante a pandemia, a permanência e possível agravamento dos obstáculos provenientes das condições sociais dos alunos.

É possível perceber a permanência dessa preocupação quando a colaboradora revela o seu receio quanto à segurança alimentar dos alunos e de suas famílias: *isso me preocupa muito, porque os alunos iam pra escola e eles tinham dois lanches e um almoço*. Assim, Eva demonstra que a escola, antes da pandemia, exercia o papel de garantir aos estudantes a segurança alimentar, o que foi posto em xeque durante o ERE e solucionado pelos órgãos públicos por meio da oferta de cestas básicas às famílias dos discentes regularmente matriculados. Percebe-se, por fim, um alinhamento da percepção dos colaboradores entrevistados em relação à influência dos fatores sociais como determinantes na relação entre escola e estudantes. Esses fatores já eram percebidos, antes da pandemia, como de forte peso, tendo sido agravados em seu potencial de fragilização dos vínculos em virtude da pandemia.

#### EXCERTO 73

B: Porque é meio desumano, né, o que a gente tá vendo. Não só pra professor, né, pra todo mundo. *Todo mundo perdeu alguém na família ou passou por situação difícil, mas tem que continuar o trabalho, né*. A pandemia tá aí, pior do que nunca, mas ninguém liga, né. *Morre gente todo dia e pronto. Vamos ter que voltar pro trabalho agora que tá muito pior do que no começo, quando ninguém pensava em voltar, né*. Porque se acontecer ((indistinguível)) de volta no pior momento. ***E vai morrer gente? De certeza, vai***. Bota outro no lugar. Fazer o quê? [...] Não faz sentido, não. Eles fazem assim só pra dizer que fez, né. Mas quando realmente precisa, não faz mais. É porque tem pressão, porque não tem dinheiro, não sei o quê. Aquela coisa de sempre, né? A gente entende que os pais têm problema de estar com os alunos... os filhos, né, em casa, aí não conseguem trabalhar e não sei o quê. *Mas... a responsabilidade disso é do estado, né? De dar as condições de as pessoas viverem bem. Não dos professores, né? A responsabilidade da gente é dar aula, e formar esses meninos aí, e não de dar comida pra eles, dar garantia de nada*. A gente... Porque eu acho que essa responsabilidade cai muito pra gente,

né? *A gente tem que fazer milagre, enquanto as pessoas não têm condições de assistir uma aula, por exemplo, né?* (E2)

Ainda sobre os fatores sociais que influenciam o trabalho docente, temos esses dois excertos de Bruno (acima) e de Eva (a seguir), que confluem para reflexões muito próximas. Durante a segunda entrevista, a pandemia se mostrava muito aguda, em uma das ondas mais letais que tivemos. Os colaboradores refletem sobre o lado humano envolvido no trabalho e as repercussões que o momento pandêmico trouxe. Bruno menciona que todos, de alguma forma, enfrentaram perdas provenientes da pandemia, seja de parentes ou de amigos.

No entanto, naquele momento havia uma pressão social muito forte no intuito de fazer com que o ensino presencial fosse retomado. Houve uma banalização da vida, do valor da vida. Um menosprezo pela manutenção da existência das pessoas, especificamente dos professores, quando discursos que pregavam o retorno incontornável às atividades presenciais encontravam eco na administração pública. Possíveis consequências disso foram aventadas por Bruno quando ele diz: *E vai morrer gente? De certeza, vai. Bota outro no lugar.*

O colaborador ainda apresenta um contraponto ao argumento muitas vezes invocado socialmente pelas próprias famílias dos alunos sobre a necessidade do retorno às atividades, uma vez que os adolescentes estavam em casa por conta do fechamento das escolas, enquanto pais e responsáveis foram obrigados por seus patrões ao retorno presencial. O contraponto feito por Bruno aparece quando enfatiza que a responsabilidade para lidar com essas questões não deve ser dos professores, mas do Estado. Assim, outra vez, o colaborador aponta para as esferas públicas institucionais a incumbência de resolver esses problemas. É possível notar esse olhar quando o professor se coloca, dizendo: *Mas... a responsabilidade disso é do estado, né? De dar as condições de as pessoas viverem bem. Não dos professores, né? A responsabilidade da gente é dar aula.* Estamos, aqui, no pior momento da pandemia, na fase em que fatores sociais impactaram mais substancialmente o trabalho docente. Esse impacto veio de forma inesperada e encontrou todos sem o mínimo preparo prévio para enfrentá-lo. Na pandemia, éramos nós, nossas incertezas, angústias, perdas e medos, operando sobre aquilo que mais nos compõe como seres humanos: nossa capacidade de sentir empatia e a dor pelo sofrimento alheio. Nesse sentido, como dito, Eva se soma a Bruno, no excerto abaixo, apresentando as inseguranças em relação ao seu próprio trabalho e às necessidades práticas a ele relacionadas por imposição das prescrições.

## EXCERTO 74

*E: A gente acho que tá no pior momento dessa pandemia aqui no Brasil, que na Paraíba também não muda, né. Também acho que é o pior momento. E eu vejo pouca empatia nesse pontos, sabe, assim, de a gente pensar que muitos estudantes, muitos professores estão ou doentes, ou com familiares doentes, ou com vizinho ou com... enfim. Ou estão passando por necessidades ou ‘tão... E a gente tá muito preocupado em compartilhar o material impresso pra eles responderem o questionário. E eu fico sempre angustiada por isso. Por achar que minha preocupação principal enquanto ser humano... tá muito diferente daquilo que deveria de fato ser. Eu deveria estar preocupada com segurança alimentar, segurança sanitária das pessoas, enfim, e outras coisas. E eu tô preocupada com material impresso, se eles responderam questionário ou não. Se compareceram à aula ou não. Mas isso sempre fica num conflito interno pra mim, porque eu sei que estar em contato com eles por essas coisas, né, que não são... que não deveriam ser o mais importante, mas acabam também sendo importante porque é o que puxa eles pra uma centralidade, né. A gente não poderia ‘tar também sem oferecer nada aos estudantes, sem dar nenhum tipo de apoio e eles trancados em casa ou sozinhos, porque os pais, mães, avós, cuidadores trabalham. Enfim, é sempre um conflito, assim, tar vivendo um momento muito difícil (E2).*

Salta aos olhos o pedido por empatia feito por Eva no excerto acima. Ela enfatiza a gravidade do momento pandêmico pelo qual estávamos passando, reforçando que os professores, de forma não diferente do restante da sociedade, também estavam adoecidos ou batalhando junto a familiares e amigos contra a covid-19. Ela ressalta que há pouca empatia quanto a isso: *E eu vejo pouca empatia nesse ponto, sabe, assim, de a gente pensar que muitos estudantes, muitos professores estão ou doentes, ou com familiares doentes, ou com vizinho ou com... enfim.*

No entanto, tinha-se uma demanda de trabalho que, aparentemente, demonstrava mais preocupação com o cumprimento do dever emanado pelas prescrições escolares do que com fatores humanos, considerados mais relevantes por ela. Nota-se essa insatisfação quando a colaboradora menciona que: *Eu deveria estar preocupada com segurança alimentar, segurança sanitária das pessoas, enfim, e outras coisas. E eu tô preocupada com material impresso, se eles responderam questionário ou não. Se compareceram à aula ou não.* Eva recorre a uma modalização deontica (*deveria*) para mostrar um descompasso entre o que ela sente que deveria ser priorizado (a segurança alimentar e sanitária das pessoas) e as demandas cotidianas do trabalho impostas pela SEECT (material impresso, questionários *online*). Ela aponta esse confronto entre prioridades tão díspares como um *conflito interno*.

O momento era de muita incerteza, pois o trabalho docente foi afetado por fatores sociais extremamente complexos e imprevisíveis, somando-se a isso a atuação perversa de esferas

governamentais, notadamente do governo federal, que incentivou aglomerações, menoscabou a gravidade do vírus, colocou a população contra as autoridades sanitárias e insuflou a sociedade contra o setor da educação que voltou às atividades presenciais apenas quando as condições de saúde pública se mostraram, a partir de pareceres científicos, minimamente controladas. É numa síntese simples, mas muito reveladora da gravidade daquele momento, que Eva encerra o excerto acima, dizendo: *Enfim, é sempre um conflito, assim, tar vivendo um momento muito difícil.*

### **5.3.7 Terceira síntese**

Nesta seção de análise nos debruçamos sobre como o trabalho no ERE foi representado pelos trabalhadores, buscando responder à pergunta: “de que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ERE?” A análise revelou a persistência, durante o ERE, de sentimentos negativos, como medo, tensão e frustração, entre os profissionais, diante da possibilidade de retaliações por parte da Secretaria de Educação, Esporte, Cultura e Tecnologia (SEECT). As entrevistas destacaram a existência de um dilema persistente entre aderir a prescrições antigas e novas, carentes de significado para os profissionais, ou desafiar tais prescrições, assumindo os potenciais riscos de retaliação. A SEECT continua sendo percebida pelos docentes como um órgão fiscalizador e perseguidor, mantendo uma relação conflituosa caracterizada pela imposição vertical de prescrições e pela ausência de diálogo ou de respostas às críticas, resultando em obstáculos à autonomia docente.

Os discursos dos avaliadores revelaram como as RCA, durante o ERE, mantêm a mesma estrutura do formato presencial, mas observamos um esvaziamento de sentido das prescrições, evidenciado por mudanças nos fatores emocionais dos docentes, que passaram do medo à indiferença. Essas renormalizações levaram um professor a desafiar as prescrições e recusar-se a participar das próximas reuniões. Os avaliadores das RCA são ainda representados pelos professores como sujeitos menos experientes, com formação inadequada e falta de compreensão das especificidades do contexto de trabalho, contribuindo para a falta de aceitação do Modelo.

Observa-se também a continuidade do movimento de renormalização, por parte do coletivo, dos documentos prescritivos, sendo a cobrança de preenchimento de documentos vista como uma prescrição que não assegura a efetiva implementação do Modelo nas escolas. No âmbito dos fatores sociais, a fragilidade nos vínculos de emprego, a dificuldade de acesso às ferramentas digitais de ensino e a vulnerabilidade da saúde mental e física dos profissionais,

estudantes e suas famílias emergem como desafios no ERE. Os colaboradores também refletem sobre a dimensão humana do trabalho, considerando as repercussões do momento pandêmico, ao mesmo tempo em que se sentem alvo de ameaças e ataques externos que desvalorizam a atividade docente no ERE.

A seguir, procedemos às Considerações Finais, nas quais iremos retomar nossas perguntas de pesquisa, em diálogo com os principais resultados da análise. Além disso, comentamos sobre a relevância dos achados e perspectivas para futuras pesquisas na área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (Freire, 2015, p. 108).

Nesta pesquisa, buscamos responder à pergunta: **Como o trabalho é representado por um coletivo docente de uma Escola Cidadã Integral da Paraíba?** Essa pergunta se desdobrou em três questões de pesquisa: (a) De que maneira se desvelam nos textos-discursos as representações docentes sobre o coletivo, sobre o outro e sobre o trabalho?; (b) Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes?; e (c) De que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ERE? Nas próximas linhas, realizo uma síntese, retomando as perguntas de pesquisa e trazendo os principais achados desta tese.

Iniciemos pela primeira questão de pesquisa. No que se refere às *representações sobre o outro*, nossa análise revelou como os docentes representam a SEECT, a Comissão das Escolas Cidadãs e alguns alunos, especificamente aqueles de perfil político de direita, como fiscalizadores do seu trabalho. A Comissão das Escolas Cidadãs é percebida como um braço do setor privado dentro da SEECT.

A análise demonstrou como os colaboradores recorrem a vozes e modalizações para configurar os avaliadores externos que fiscalizam a escola a partir de uma série de apreciações de teor negativo, constituindo o outro a partir de ausências. Ou seja, os colaboradores trazem para seu discurso um outro descrito por valorações quase sempre negativas, marcado pela falta. Dentre as características atribuídas a esse outro, destacam-se: o baixo nível de embasamento teórico, a inexperiência em sala de aula e a falta de formação na área. Nesse sentido, esse outro é configurado nos textos como sujeitos que não questionam as raízes dos problemas identificados na escola. Ao invés disso, atribuem aos docentes a responsabilidade pelo (não) atingimento das metas.

Essas ausências são muitas vezes colocadas em contraste com o coletivo docente. A desqualificação do discurso do outro parece funcionar como uma forma de resistência a partir do fortalecimento da identidade desse coletivo, ao mesmo tempo que funcionaria também como mecanismo de defesa diante de um contexto de perseguição institucional. Assim, o outro, configurado nos textos como um desafio ao pensar, ao agir ou, às vezes, até à própria existência da Escola Freire, ajuda a constituir e a dar coesão a esse coletivo de trabalho.

Os avaliadores externos que avaliam a Escola nas RCA são representados como agentes que buscam apontar erros e focar no que falta à Escola Freire, isto é, esses indivíduos são percebidos como agentes que atuam no sentido de enfatizar os pontos em que a Escola Freire está desalinhada em relação ao Modelo Pedagógico da Escola da Escolha. As metáforas a que um dos colaboradores recorre, representando os avaliadores como *capatazes* e *inquisidores*, ilustram o desequilíbrio de poder entre os avaliadores e os professores. A RCA se configura, assim, como algo associado ao castigo desmesurado e injusto (o chicote do capataz, a fogueira do inquisidor).

A partir disso, esse outro (Secretaria de Educação, Comissão das Escolas Cidadãs, avaliadores nas RCA) se materializa nos textos como instância que ataca o trabalho desenvolvido na escola e tenta desmobilizar o coletivo. As críticas à Escola, provenientes de direções diversas, são encaradas pelo coletivo como um ataque aos elementos mais centrais de sua identidade: seus valores, suas concepções pedagógicas, seus projetos de sociedade.

Quanto às *representações sobre o coletivo*, configura-se, nos discursos dos colaboradores, como um coletivo coeso, muitas vezes definido a partir de valorações implícitas, uma vez que é marcado por ter características positivas (experiência, currículo, boa vontade) ausentes nos agentes externos. Os discursos sobre o coletivo mobilizam as diferentes trajetórias de vida, experiências formativas e profissionais de seus membros de forma a criar um espaço de compartilhamento que propicia desenvolvimento contínuo e ampliação do poder de agir.

Configura-se, portanto, como um coletivo que compartilha um projeto educativo crítico, apoiado em um anseio de transformação da sociedade. Esse alinhamento ideológico é configurado nos textos como sonho em comum. Esses docentes, portanto, representam a atividade docente como parte de um projeto coletivo, um projeto de sociedade.

As semelhanças nas trajetórias de vida, acadêmicas e profissionais emergem também como fator de coesão do coletivo. O fato de muitos dos docentes da Escola Freire terem vivenciado oportunidades que se abriram por meio da educação permitiu que enxergassem a educação como um caminho possível para o acesso a direitos também para os estudantes.

Nesse sentido, a voz social da Universidade, assim como os conhecimentos sobre a Legislação, revela-se como fator de embasamento para o trabalho docente, que traz maior segurança para o desempenho da atividade profissional. A formação acadêmica aparece também como fator de diferenciação desse coletivo em relação aos outros coletivos. Por outro

lado, o tipo de vínculo precarizado de parte dos colegas é apontado como fator desmobilizador, posto que aumenta o grau de vulnerabilidade desses profissionais.

Desse modo, a partir das falas dos docentes, podemos elencar três fatores que dão coesão e fortalecem esse coletivo: os saberes trazidos da formação na universidade, as convergências das trajetórias de vida atravessadas pela educação como caminho para construção de novos horizontes, e as atividades de formação mútua desenvolvidas na escola, que permitem a construção coletiva de saberes e de consensos a partir das necessidades daquele contexto profissional.

Cabe ressaltar o quanto a formação acadêmica e a participação em movimentos organizados empoderam esse coletivo, uma vez que é por meio da formação nesses espaços e na universidade, na graduação e na pós-graduação, que esses professores passam a desenvolver tanto uma perspectiva crítica de educação, embasada em reflexões teóricas, que se associam à prática, quanto um conhecimento mais aprofundado da legislação, que lhes permite tomar decisões de forma duplamente fundamentada: apoiada pelas vozes da teoria e pelo que diz a lei.

Em relação às *representações sobre o trabalho*, destacam-se as ações de formação mútua desenvolvidas pelo coletivo como um espaço que oferece ferramentas para tornar possível a transformação da prática, para a superação de problemas encontrados naquela realidade específica e para a criação de estratégias de ação. Por isso, as discussões e experiências compartilhadas com os colegas emergem como fatores de desenvolvimento do poder de agir, ao permitir que os profissionais criem um elo entre si, uma linguagem em comum, modificando seu agir profissional e sua forma de ensinar, gerando um sentimento de segurança, um embasamento que ajuda esses profissionais a se sentirem mais confiantes nos momentos de ataques à Escola.

A RCA é às vezes representada nos textos a partir de metáforas relacionadas a guerras: há um campo de batalha, com dois lados opostos, indiciando um agir coletivo que se constitui por movimentos de ataque e movimentos de defesa.

A noção de qualidade na educação para a Secretaria de Educação e para o ICE é representada como associada a resultados numéricos que não fazem sentido para os docentes ou como descoladas em relação à realidade da escola.

Passemos à segunda pergunta: Como os impedimentos afetam o poder de agir dos docentes? O coletivo entende que há posições inconciliáveis entre suas crenças, seus valores, seu projeto educativo e aquilo que é prescrito pela Secretaria e pelo Modelo do ICE. Diante

desse conflito, precisam fazer escolhas sobre quando seguir as prescrições, quando renormalizar essas prescrições e quando resistir.

O desafio de desenhar esses limites faz-se gradualmente através de caminhos que não são unidimensionais. Há testes, recuos, avanços, que mostram a natureza complexa do trabalho real nessas entrelinhas. Há múltiplas possibilidades de desafio às prescrições, de modo que traçar fronteiras entre quando há o cumprimento ou não das premissas do Modelo da Escola da Escolha é uma tarefa desafiadora para os profissionais.

A renormalização do prescrito pode ser construída gradualmente, a partir de experiências contínuas de desafio aos prazos, por exemplo. Desse modo, o desafio à prescrição vai sendo testado aos poucos. Os discursos analisados evidenciam conflitos que se constituem nas fronteiras entre a busca por homogeneidade das instâncias superiores na execução das políticas educacionais e as necessidades e peculiaridades de cada escola. Nesse conflito, os docentes veem seus saberes, suas crenças e as necessidades da escola desconsiderados, o que diminui seu poder de agir.

Os movimentos de extrema direita criam nos profissionais um sentimento de medo diante de possíveis retaliações, que os leva a não comentar certas coisas ou a evitar certos temas em sala. Assim, as pressões dos discursos e movimentos reacionários também são representadas como impedimentos, como fatores que limitam o poder de agir dos docentes. Por outro lado, a legislação e as formações mútuas funcionam como vozes que fortalecem o posicionamento dos professores, ao trazerem a autonomia docente como um valor no qual podem se apoiar para defender sua prática, fortalecendo o poder de agir.

O coletivo renormaliza as prescrições do Modelo, mobilizando diferentes estratégias de resistência para manter sua coesão e para garantir que o funcionamento da escola permaneça ao máximo caminhando no sentido almejado por eles, e não conforme o prescrito. Nas RCA, a linguagem é mobilizada por esses profissionais, configurando estratégias discursivas que põem em evidência os pontos positivos da Escola Freire, dificultam a localização do que os avaliadores chamam de “pontos de atenção” ou “fragilidades” e vão no sentido de defender a Escola Freire e os colegas em caso de conflito com os avaliadores.

Seguimos à terceira pergunta: De que forma o coletivo representa o trabalho no contexto do ERE? A análise apontou para a continuidade de sentimentos de medo, tensão e frustração entre os profissionais, diante da possibilidade de retaliações da SEECT. As entrevistas

revelaram, portanto, a manutenção do dilema entre seguir antigas e novas prescrições esvaziadas de sentido ou desafiar a prescrição, assumindo possíveis riscos de retaliações.

A SEECT continua sendo representada pelos docentes como agente fiscalizador e perseguidor, que se caracteriza pela relação conflituosa com os docentes e pela falta de diálogo com os profissionais, pela imposição verticalizada das prescrições e pela falta de respostas às críticas. Essa relação conflituosa com a SEECT gera impedimentos ao agir do coletivo, que vê a autonomia docente atacada.

As RCA mantêm, no período de ERE, a mesma estrutura do presencial, mas percebemos um esvaziamento do sentido daquele espaço, evocada por uma mudança também nos fatores emocionais de parte dos docentes, que passaram do medo à indiferença. Essas renormalizações culminam na decisão de um dos professores de desafiar as prescrições e se recusar a participar das próximas RCA.

Os avaliadores das RCA continuaram sendo representados como sujeitos menos experientes, sem formação adequada, que não entendem as especificidades do seu contexto de trabalho, que não conhecem com profundidade o Modelo que querem implantar e que não têm disposição para dialogar com os docentes.

Aponta-se a continuidade também do movimento de renormalização, por parte do coletivo, dos documentos prescritivos. A cobrança de preenchimento de documentos por parte da SEECT e dos avaliadores do Ciclo é representada como uma prescrição que não garante a efetivação do Modelo nas escolas.

Quanto aos fatores sociais, a fragilidade na manutenção dos vínculos de emprego, a dificuldade de acesso às ferramentas digitais de ensino, além da vulnerabilidade da saúde mental e física dos profissionais, dos estudantes e de suas famílias apareceram como dificuldades no contexto do ERE.

Os colaboradores refletiram também sobre o lado humano envolvido no trabalho e as repercussões que o momento pandêmico trouxe, ao mesmo tempo em que se viram como alvo de ameaças e ataques em discursos externos que configuravam a atividade docente no ERE como um não trabalho.

Tendo respondido as três questões, é importante destacar que, como qualquer pesquisa em Linguística Aplicada, esta investigação traz uma leitura possível e não única sobre os dados gerados. Além disso, é um recorte de uma realidade situada e específica, com limitações de

escopo e sem pretensões à universalidade. Nesse sentido, os resultados discutidos aqui estão circunstanciados ao contexto estudado e ao marco teórico usado para guiar nosso olhar.

Dentre as limitações da pesquisa, cabe destacar alguns pontos. Em primeiro lugar, destacamos que conseguimos entrevistar uma quantidade reduzida de colaboradores, apenas quatro em um universo de catorze. Como explicamos, essa limitação justificou-se principalmente pela possibilidade de retaliações da SEECT. Por isso, é possível que, do coletivo docente, tenhamos conseguido desvelar apenas as perspectivas de uma parcela mais combativa e mais disposta a enfrentar a possibilidade de retaliações de instâncias superiores. Embora diversos excertos tenham revelado convergências discursivas nas representações dos colaboradores sobre diversos elementos constitutivos do trabalho, não nos é possível afirmar categoricamente se estas condizem ou não com o posicionamento majoritário daquele grupo.

Um segundo ponto a ser destacado é que esta pesquisa não se debruçou sobre as representações de membros da SEE ou do ICE sobre a Escola Freire, ou seja, não nos é possível afirmar de modo decisivo se a forma como o coletivo acredita ser representado por esse outro de fato corresponde à visão que esses agentes têm da Escola Freire.

Ressaltamos, por fim, que este é um olhar cujo foco na realidade de uma escola em um local específico em um momento específico não pode ser extrapolado para outros coletivos em outros contextos.

Dito isto, esta pesquisa traz contribuições para estudos sobre o ensino como trabalho, especialmente investigações sobre coletivos de trabalho no contexto da Educação Básica, reformas educacionais e impedimentos ao agir docente. Evidenciamos a importância de trazer as vozes dos professores como caminhos para refletirmos sobre as dificuldades, os conflitos e os dilemas com os quais esses profissionais se confrontam. Evidenciamos também como o trabalho docente se constitui no coletivo, e a relevância de abordar, nas pesquisas da área, os fatores interpessoais, intrapessoais e sociais.

Os dados são contundentes em demonstrar a escola como um espaço pleno de potencialidades para a *produção*, e não só a *reprodução* de saberes. O coletivo que acompanhamos nesta pesquisa reflete consistentemente sobre seus problemas, suas necessidades e desafios; pesquisa, estuda e teoriza; encontra soluções coletivas, cria, ousa experimentar mesmo quando vê a sua autonomia atacada; se reinventa e se desenvolve pela ação. A escola pública foi por muito tempo vítima da racionalidade metonímica e da monocultura do saber (Sousa Santos, 2007); teve sua capacidade criativa e sua potencialidade

como espaço de construção de conhecimentos apagada. Esta pesquisa soma-se a tantas outras que têm demonstrado que as ciências só têm a ganhar ao reconhecer e valorizar os conhecimentos construídos e compartilhados pelos docentes da Educação Básica.

Um outro ponto que considero importante destacar é o fato de que esta pesquisa traz contribuições metodológicas, uma vez que demonstramos a potencialidade de utilizar entrevistas não estruturadas combinadas com as IaS para promover a reflexão sobre o agir docente fora de sala de aula. Recorro, neste ponto, às vozes de Eva e de Bruno, que deram pistas sobre como esses instrumentos são valiosos para a reflexão: *“Eu não tinha pensado sobre isso ainda, mas eu acredito que seja porque a gente quer espaço pra ser quem a gente é”* (Eva, E1); *“é uma coisa, um ponto que eu nem pensei até agora, mas eu tava tentando lembrar, enquanto a gente conversa, pensar por que eu criei essa confiança maior e essa base teórica maior e eu fiquei pensando: não é só as conversas que a gente tem, mas as formações que a gente tem”* (Bruno, IaS).

Amigues (2004) já apontava como o fora-da-aula muitas vezes é considerado *resíduo* do trabalho. Os nossos dados são contundentes ao demonstrar como a compreensão do fora-da-aula é fulcral para a compreensão dos dilemas, desafios e dificuldades com os quais coletivo estudado se deparou. É fundamental lembrar que, nas escolas integrais, no Modelo que está sendo implementado em vários estados e que, como apontamos, tem crescido vertiginosamente no país, parte considerável do trabalho docente está fora da sala de aula. Concluimos, portanto, a necessidade de termos mais pesquisas sobre o trabalho real que se debrucem sobre as atividades de planejamento, reuniões de área semanais, reuniões de fluxo, RCA, tutoria, conversas de corredores, dentre tantos outros momentos essenciais do trabalho do professor dessa realidade. Aquilo que está invisível, submerso, pode ser trazido à tona por pesquisas como esta. Vimos a combinação de Instrução de Sósia e entrevista não estruturada como um caminho possível, mas tantos outros instrumentos de geração de dados podem e devem ser adaptados para esse fim.

Cabe ressaltar também as preciosas contribuições dos colaboradores para repensarmos possibilidades para espaços alternativos à RCA, que se apresentou como um instrumento fiscalizatório, potencialmente assediador e causador de adoecimento e estresse. Como vimos em diversos momentos da tese, a Escola Freire já é um exemplo de como as escolas têm capacidade de desenvolver seus próprios momentos de formação mútua continuada, a partir das suas necessidades locais. Essas atividades formativas podem ser ainda mais enriquecedoras caso alunos, pais, professores e outros funcionários da escola possam ser convidados para, em

determinados momentos do ano, compartilharem suas práticas, seus conhecimentos e suas dificuldades com escolas vizinhas. A lógica da perseguição precisa ser substituída pela valorização das capacidades e dos saberes que são produzidos todos os dias nas comunidades escolares.

Além de tudo isso, as dificuldades e conflitos narrados pelos colaboradores nos põem diante de questões difíceis de serem respondidas. O que deve fazer um docente no contexto em que se vê obrigado a seguir prescrições que atacam os valores democráticos e a justiça social? Como agir quando as prescrições negam a própria existência de uma comunidade escolar?

Fulaneti afirma que “obedecer ou insurgir é uma questão complexa quando deixamos de olhar apenas para nós e passamos a pensar no conjunto social” (2021, p. 6297). Em certos contextos, os dados nos mostram o desafio à ordem ilegítima como um imperativo ético do trabalhador. Diante de situações conflituosas no contexto de trabalho, impõe-se o dilema ético entre obedecer e desobedecer. Na Escola Freire, desafiar e renormalizar as prescrições significava a recusa aos valores neoliberais e neoconservadores do Modelo Pedagógico imposto e significava uma chance de continuar um projeto coletivo de educação descolonial, libertadora e crítica. O coletivo da Escola Freire nos ensina que, diante de violências, ataques e perseguições, resistir, no coletivo, pode ser o caminho possível para existir.

Nestes tempos em que vemos o neoconservadorismo e o neofascismo ganhar forças, inclusive institucionais, precisamos, urgentemente, garantir nossa capacidade de diferenciar as prescrições no contexto de trabalho das escolas públicas em dois grupos: as *prescrições constitucionais*, que orientam o agir do trabalhador sem ir de encontro aos princípios democráticos e à justiça social; e as *prescrições inconstitucionais*, que, por ferirem os princípios democráticos ou por irem de encontro ao interesse social, precisam ser desobedecidas. O coletivo da Escola Freire nos demonstra como, em tempos sombrios, os documentos prescritivos precisam ser minuciosamente avaliados à luz dos princípios que regem o serviço público, dos valores constitucionais e da dimensão ética dos trabalhadores.

Essa necessidade dialoga com uma reflexão muito pertinente de Freire (1967) sobre a distinção entre integração e acomodação:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem

integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados (Freire, 1967, p. 41-42).

Freire reflete aqui a necessidade de integração, de comunhão, em oposição à acomodação ao que é prescrito. Em outro trecho, afirma: “minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (Freire, 1967, p. 42).

A partir dos dados gerados nesta pesquisa e dessas palavras de Freire (1967), propomos um *continuum* de criticidade para o trabalho dos coletivos de professores, que apresentamos na Fig. 12, a seguir.

**Figura 12** – *Continuum* de criticidade de coletivos docentes



Fonte: criado pelo autor.

Na Fig. 12, a espiral simboliza movimentos em direção a um grau cada vez mais alto de criticidade, com três marcos que representam os horizontes de ação para os coletivos de professores, que denominamos como *dócil*, *adaptativo* e *revolucionário*. O primeiro deles, que

chamamos de *coletivo dócil*<sup>54</sup>, caracteriza-se por buscar obedecer às prescrições sem analisá-las, discuti-las ou confrontá-las. Coletivos dóceis não costumam criticar as prescrições; pelo contrário, entendem o trabalho como uma sequência de metas a serem atendidas. Por isso, submetem as necessidades da comunidade escolar à necessidade de atender às prescrições.

Em um grau mais alto de criticidade, temos o *coletivo adaptativo*, que orienta o trabalho a partir das necessidades locais e, por isso, adapta as prescrições às necessidades imediatas do contexto de trabalho. Assim, busca-se conciliar as necessidades da comunidade escolar com o atendimento às prescrições.

Por fim, os *coletivos revolucionários* são aqueles que submetem as prescrições aos princípios democráticos e aos horizontes de formação humana emancipadora, rechaçando as prescrições ilegais ou inconstitucionais. Ao invés de seguir o que é imposto ou tentar adaptar o coletivo às prescrições ilegítimas, esses coletivos promovem a elaboração democrática e participativa dos próprios documentos prescritivos dentro da comunidade escolar. Assim, os coletivos subversivos orientam o trabalho com fundamento nas necessidades da comunidade escolar, com vistas à humanização, à transformação social e à formação cidadã e emancipadora.

Cabe pontuar que o que se propõe é um *continuum* não com a finalidade de classificação dos coletivos ou dos docentes, mas que pode ser encarado como horizontes para a atividade coletiva. As contingências da prática muitas vezes criam abismos entre os desejos e intenções do coletivo e o trabalho realizado, mas os horizontes são como uma bússola que aponta a direção que se pretende seguir, o caminho que aquele coletivo pretende trilhar.

Na Escola Freire, muitas vezes os sonhos do coletivo são postos em xeque, mas mesmo diante dos impedimentos e das interdições, o horizonte desse coletivo aponta para uma criticidade elevada, que se aproxima das características que descrevemos para os coletivos revolucionários.

É importante considerar o trabalho real nesse *continuum*. Observando apenas o trabalho realizado, podemos ter a impressão de que um coletivo está docilizado, meramente respondendo a determinadas prescrições externas. O realizado, como sabemos, não revela o real. Se o

---

<sup>54</sup> Podemos traçar um paralelo com a noção foucaultiana de corpos dóceis: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (Foucault, 1987, p. 164-165).

coletivo docente atinge patamares cada vez maiores de criticidade, pode tomar a decisão de obedecer ou se adequar a certas prescrições em determinados contextos, como estratégia que só se revela quando se acessa o trabalho real. O coletivo da Escola Freire nos demonstrou como coletivos revolucionários refletem em todos os momentos sobre as possibilidades de ação e escolhem as estratégias mais adequadas para (re)existir.

No Capítulo 2, vimos que Machado (2007, p. 92) define o objeto do trabalho do professor como “construir e gerenciar um ambiente de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades a eles relacionados”. Nossa pesquisa demonstra que o objeto da atividade docente de fato dialoga com isso, mas, nos coletivos docentes subversivos, o objeto da atividade passa a se assumir como: criar, promover e desenvolver coletivamente espaços de aprendizagem que possibilitem a toda a comunidade escolar a humanização e a formação para a luta com vistas à transformação social e à superação das injustiças.

Além das contribuições que apontamos acima, o desenvolvimento desta pesquisa também trouxe inúmeros impactos positivos tanto no âmbito profissional, na minha trajetória como professor, quanto acadêmico, na minha formação como pesquisador. Esta pesquisa me permitiu valorizar ainda mais a dimensão coletiva do agir docente, tanto no contexto presencial quanto no contexto do ERE. A partir da análise dos caminhos, muitas vezes espinhosos, porém cheios de surpresas, que o coletivo da Escola Freire traçou numa realidade tão desafiadora, enxergo cada vez com mais nitidez como o fortalecimento do coletivo é um caminho valioso para a ampliação do poder de agir em contextos de conflitos e dificuldades.

A pesquisa evidencia como as parcerias dos governos estaduais com o terceiro setor podem trazer severos impactos, por vezes desastrosos, às escolas. Percebemos como as necessidades das comunidades escolares e da população podem acabar relegadas a um segundo plano quando a gestão escolar e o currículo são subordinados a interesses de investidores privados.

Em relação a esse ponto, as vozes do coletivo da Escola Freire põem em questão a reflexão sobre o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) abrange a qualificação para o trabalho, mas isso não implica submissão da educação às exigências das grandes corporações. A formação básica na escola pública não pode estar subordinada à formação de mão de obra barata. Os objetivos da escola pública não podem e não devem responder às demandas de *CEOs* ou às necessidades das empresas privadas. O coletivo da Escola Freire demonstra como escola pública pode se constituir apontando para

outra direção, como um espaço onde podem ser criados novos discursos contra-hegemônicos sobre os fenômenos globais e locais, em uma perspectiva descolonial e crítica.

Pesquisas acadêmicas podem nos ajudar a refletir sobre os problemas que enfrentamos, e muitas vezes nos ajudam a apontar direções a seguir. Contudo, cada pesquisa deixa novas perguntas em aberto, que funcionam como convites para futuras investigações. Em nosso caso, apontamos para a necessidade de investigações que nos indiquem o outro lado: quais as representações que os profissionais que trabalham nas Secretarias de Educação têm sobre os docentes. Ficam também abertas as possibilidades de pesquisas que investiguem questões de trabalho e linguagem nas RCA. Os documentos prescritivos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação no contexto das reformas educacionais também merecem análises mais aprofundadas. Outras pesquisas com outros coletivos de trabalho que passam por situações de conflitos podem também contribuir para aprofundar nossa compreensão sobre as questões que apresentamos nesta Tese.

Muito tem sido falado sobre o fim das utopias e que a realidade em que se vive é a única realidade possível, a fim de reduzir a esperança das maiorias à condição da impossibilidade. No entanto, Boaventura de Sousa Santos (2016, p. 180, grifo nosso), percebendo o perigo desse discurso, diz que “contra essa armadilha, é preciso partir da ideia de que a realidade é a soma do que existe e *de tudo o que nela é emergente* como possibilidade e como luta por sua concretização”.

Da mesma forma, Milton Santos (2001) lembra que a situação atual não é irreversível. Afinal, “[...] situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas” (Santos, 2001, p. 78). Outras possibilidades de (re)existência (Souza, 2009), fundadas na justiça social e na valorização do outro, estão em marcha e estão sendo construídas nas periferias do sul global, talvez em tantas outras escolas como a Escola Freire.

As contribuições de Freire (1987) para a pedagogia são ainda mais relevantes no cenário atual. Para o autor, uma educação emancipatória carrega uma intencionalidade revolucionária, que requer uma percepção crítica dos limites de uma realidade opressora como obstáculos conquistáveis:

Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de ‘mundo fechado’ [...] mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 1987, p. 23)

Esta pesquisa nos traz um exemplo de como, mesmo diante de um cenário de reformas educacionais neoconservadoras, que se pautam na adaptação dos corpos e das mentes aos interesses do capital, diante de ataques à liberdade de ensinar e de aprender, diante da necrobiopolítica, nós profissionais da educação das periferias, somos capazes de, coletivamente, sonhar um sonho em comum, construir novos projetos de escola e de sociedade, e trabalhar em conjunto para reivindicar a escola pública como um espaço livre, democrático, *da* comunidade e *para* a comunidade, que possibilita construir novas possibilidades de (re)existência.

## REFERÊNCIAS

- ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. [Dossiê] **Pandemia de COVID-19**. [S. l.]: Abrasco, nov. 2022.
- ALAGOAS. **Lei ordinária nº 7.800, de 5 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o Programa “Escola Livre”. Maceió: Assembleia Legislativa de Alagoas, 2016.
- ALCÂNTARA, B. Ensino Médio Integral: Paraíba ocupa segundo lugar no ranking do país. **A União**, João Pessoa, 26 maio 2022. Disponível em: [https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno\\_paraiba/ensino-medio-integral-paraiba-ocupa-segundo-lugar-no-ranking-do-pais](https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_paraiba/ensino-medio-integral-paraiba-ocupa-segundo-lugar-no-ranking-do-pais). Acesso em: 25 set. 2022.
- ALUNOS e professores da rede estadual vão receber chip de acesso à internet, na PB. **PB Hoje**, João Pessoa, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://www.pbhoje.com.br/noticias/104706/alunos-e-professores-da-rede-estadual-vaoreceber-chip-de-acesso-a-internet-na-pb.html>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANTUNES, R. As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://bit.do/fp4Sj>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010.
- ARAGÓN, N. G. B. **(Re)configurações do agir docente**: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ARAÚJO, A. S. **Estágio supervisionado e Pibid na licenciatura em Letras-Inglês**: vozes entrelaçadas coconstruindo o trabalho e a identidade docente sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ARAÚJO, G. H. C. **O professor de língua inglesa no Ensino Médio**: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo Sociodiscursivo. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6465>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- ARAÚJO, P. P. B. **Argumentation in the EFL classroom**: an analysis of collaboration in the perspective of TASHC. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) – Departamento de Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2015.

ARAÚJO, P. P. B. Experiências de formação mútua de professores em uma Escola Cidadã Integral de João Pessoa – PB. **Letras Escreve**, Macapá, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/6012/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ARAÚJO, P. P. B. **O diálogo crítico-colaborativo na formação de professores: ambivalências na representação da identidade docente na produção de materiais didáticos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Brasil, 2018. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_92c76fe28ad826820f4a76883b0ee78a](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_92c76fe28ad826820f4a76883b0ee78a). Acesso em: 16 out. 2023.

ARAÚJO, P. P. B.; LEITE, F. M. C. O ensino remoto e a racionalidade neoliberal: representações de economia em um texto prescritivo e em materiais didáticos. *In*: OLIVEIRA, K. C. C. *et al.* (org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 289-310.

ARAÚJO, P. P. B.; LEITE, F. M. C.; CHAGAS, L. A.; CALABRIA, T. L. C. O modelo de gestão educacional das escolas cidadãs integrais da Paraíba: análise de um caderno formativo à luz do ISD. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 16, p. 152-166, 2021.

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; LOPES, M. A. P. T. A formação de professores em tempos de covid-19: conflitos, tensões e realinhamentos em torno da educação. *In*: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como territórios de esperanças**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 61-82.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. London: London University, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/dcLA9Q>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BARACHATI, G. M. S. **O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

BARRETO, A. P. T.; CORRÊA, F. P. P. “Guia turístico”: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista de Letras**, [s. l.], v. 15, n. 17, p. 1-20, 2013.

BASÍLIO, R.; PEREIRA, R. C. M.; MENEZES, R. L. C. A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 32, n. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445028765747350739>.

BATISTA-DUARTE, E. **O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de Ensino Médio de uma escola estadual paulista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

BENDASSOLLI, P. F. Mal estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 65-99, mar. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n1/04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BESERRA, F. M.; CARVALHO, J. M. R.; MELO, P. B.; GONÇALVES, R. M. P. A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Abrapso, 2009.

BEZERRA, F.; SOUZA, A. The necrobiopolitics of COVID-19 in Brazil: transitivity choices in global media representations. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 146-175, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/21881>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BEZERRA, F. **Linguística Aplicada Transviada**: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas: Pontes, 2023.

BEZERRA, M. R. S. S. **Inclusão e educação de jovens e adultos**: conflitos e desafios no agir do professor de língua inglesa. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora: PISEAGRAMA, 2023.

BONZATTO, E. A. Tripalium: o trabalho como maldição, como crime e como punição. **Direito em foco**, [s. l.], v. 1, p. 1-37, 2011.

BOURDIEU, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, v. 38).

BRASIL tem 705.172 mortes por complicações da covid. **Poder360**, [s. l.], 6 set. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/brasil-tem-705-172-mortes-por-complicacoes-da-covid/>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 47, p. 16, 9 mar. 2023a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRÁULIO, P. O analfabetismo no Brasil caiu de 92% para 56% durante o Segundo Reinado? **Projeto Detecta**, [s. l.], 22 set. 2021. Disponível em: <https://cliohistoriaeliteratura.com/2021/09/22/o-analfabetismo-no-brasil-caiu-de-92-para-56-durante-o-segundo-reinado/>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

BROUSSEAU, G. **Erreurs, difficultés, obstacles**. [S. l.: s. n.], [2003]. Disponível em: <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficult%C3%A9s-et-obstacles.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CALABRIA, T. L. C. **Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco**: entre a inclusão digital e a garantia do bom desempenho. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/bXwEj4>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CAMBAÚVA, D. Alunos do Ensino Médio poderão receber até R\$ 9,2 mil pelo programa Pé-de-Meia. **Agência Gov**, [s. l.], 26 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202401/alunos-do-ensino-medio-poderao-receber-ate-r-9-2-mil-pelo-programa-pe-de-meia>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CARA, D. Novo Ensino Médio: análise e projeções. Entrevista com Daniel Cara. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, p. 7-18, jan./jun. 2023.

CÁSSIO, F. De saída do governo, PSDB chantageia professores na escolha das aulas para 2023. **Carta Capital**, [s. l.], 27 dez. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/de-saida-do-governo-psdb-chantageia-professores-na-escolha-das-aulas-para-2023/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CHAMBERS, D. Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist. **Science Education**, [s. l.], v. 67, n. 2, p. 255-265, 1983. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.3730670213/pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CHOMSKY, N. Estamos à beira da total autodestruição? **Revista Forum**, [s. l.], 1 fev. 2015. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/2015/2/1/noam-chomsky-estamos-beira-da-total-autodestruio-11389.html>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

CLOT, Y. Clinique du travail, clinique du réel. **Le Journal des Psychologues**, [s. l.], n. 185, p. 48-51, 2001.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Vygotsky: Para além da psicologia cognitiva. **Pro-posições**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 19-30, 2006.

COSTA, A. C. D. **As representações de uma professora iniciante de língua inglesa no ensino remoto emergencial**: um estudo à luz do interacionismo sociodiscursivo e das ciências do trabalho. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

COSTA, W. P. A.; MARTINY, F. F.; PÉREZ, M. A (re)descoberta do trabalho docente na pandemia: o poder de agir em um percurso de formação inicial. *In*: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como territórios de esperanças. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 275-97.

DEPUTADOS do PSL invadem colégio no Rio de Janeiro para fazer ‘vistoria’. **Carta Capital**, [s. l.], 11 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/deputados-do-psl-invadem-colegio-no-rio-de-janeiro-para-fazer-vistoria/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DERRUBADO veto a recursos para internet nas escolas. **Agência Senado Notícias**, Brasília, DF, 27 set. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/09/27/derrubado-veto-a-recursos-para-internet-nas-escolas>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (v. 2).

ENTENDA por que o Ensino Integral virou polêmica na Paraíba. **Portal Correio**, João Pessoa, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ESCOLAS Cidadãs Integrais terão nova disciplina criada em parceria com universidade Finlandesa. [Site do] **Governo da Paraíba**, João Pessoa, 9 jan. 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/escolas-cidadas-integrais-terao-nova-disciplina-criada-em-parceria-com-universidade-finlandesa>. Acesso em: 18 jan. 2024.

EX-REITOR da UFSC, Luiz Carlos Cancellier é inocentado 6 anos após cometer suicídio. **Pragmatismo Político**, [s. l.], 10 jul. 2023. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2023/07/ex-reitor-da-ufsc-luiz-carlos-cancellier-e-inocentado-6-anos-apos-cometer-suicidio.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FARIAS, L. F. P. **O estágio supervisionado do curso de Letras**: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FIOCRUZ. Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz. **Combate à epidemia de H1N1**: um histórico de sucesso. 26 jan. 2021. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1314>. Acesso em: 13 set. 2023.

FLECK, G. ‘O Escola Sem Partido não foi aprovado, mas suas ideias estão no cotidiano’. **Brasil de Fato**, [s. l.], 24 dez. 2018. Disponível em: <https://www.brasildfato.com.br/2018/12/24/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FORTUNA, C.; GRANDO, L. M.; LEITE, R. F. Representações de ciência e de cientistas de crianças participantes de Iniciação Científica Júnior (CNPq/CAPES). **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 131-147, jan./abr. 2018.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUDENBERGER, F. M. **O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- FULANETI, O. N. Reflexões semióticas sobre as responsabilidades na pandemia da covid-19. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.18, n. 2, p. 6289- 6298, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e79063>.
- GARCIA, M. F. Parteiras, indígenas e até crianças foram mortos pela Inquisição. **Observatório do Terceiro Setor**, [s. l.], 29 jul. 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/parteiras-indigenas-e-ate-criancas-foram-mortos-pela-inquisicao/>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan.-abr., 2008, pp. 57-70. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87315816016.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.
- GERBASI, V. A. Os interesses subjacentes à proposta da digitalização da Educação. **Jornal GGN**, [s. l.], 14 mar. 2024. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/os-interesses-subjacentes-a-proposta-da-digitalizacao-da-educacao/>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- GERRING, J. The case study: what it is and what it does. In: BOIX, C.; STOKES, S. C. **The Oxford handbook of comparative politics**. Oxford: New York: Oxford University Press, 2009.
- GOMES JÚNIOR, A. B.; SCHWARTZ, Y. Psicologia, saúde e trabalho: da experiência aos conceitos. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 345-351, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/1413-737222224016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rXGNcbktG6NHmHrkkG75mDP/>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- GONÇALVES, A. S.; COSTA, F. K. F.; SILVA, A. P. Filosofia africana ubuntu na interface do direito universal à educação, ensino público e escola inclusiva. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], n. 65, p. 1-19, 2023. DOI: 10.24840/esc.vi65.606. Disponível em: <https://ojs.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/606>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- GONÇALVES, M. A. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 66, p. 125-140, abr. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zsys53TwhnSwvDXzGTrjWxd/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

HADDAD, S. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 set. 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniaio/10.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de Formação**. 2. ed. Recife: ICE, 2016.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Escola da Escolha**. Recife: ICE, c2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Livreto Institucional**. 3. ed. Recife: ICE, 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOÃO Azevêdo decreta antecipação do recesso escolar devido ao coronavírus. [Página *online* do Governo da] **Paraíba**, João Pessoa, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/joao-azevedo-decreta-antecipacao-do-recesso-escolar-devido-ao-coronavirus>. Acesso em: 23 jan. 2024.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 12 mar. 2023.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. B. A atuação do empresariado no Novo Ensino Médio. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v.20, n. 42, p. 1-26, maio/ago. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao Ensino Público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. Para a crítica da educação neoliberal. Entrevistadora: Carolina de Roig Catini. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, out./dez. 2020.

LEFFA, W. L. Aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, W. L. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

LEITÃO, L. V. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LIMA, F. B. T. Estado da Paraíba pode deixar de receber verbas do FUNDEB. **Brasil de Fato Paraíba**, 15 ago. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2022/08/15/estado-da-paraiba-pode-deixar-de-receber-verbas-do-fundeb>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021038, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1285>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n.1, p. 186-209, 2007.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: BRONCKART, J. P. *et al.* **O interacionismo sócio-discursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* (org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MAIA, F. P. G. H.; MAIA, M. C. M. Estudos de caso para a ciência política. **Conexão Política**, Teresina, v. 11, n. 1, p. 44-65, jan.-jun. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANOLO. O modus operandi de um capitalismo complexo: a porta giratória. **Passa Palavra**, [s. l.], 23 set. 2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/09/115165/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP, 1., 1996, Marília. **Anais** [...]. Marília: Marília UNESP Publicações, 1996.

MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Moscou: Ed. Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

MEC inicia Consulta Pública on-line sobre Ensino Médio. **Gov.br**, Brasília, DF, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-inicia-consulta-publica-on-line-sobre-ensino-medio>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [s. l.], v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n.1, p. 77-87, jun.2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812/2097>. Acesso em: 7 set. 2023.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Child. Philo.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 3 ago. 2019.

ODDONI, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro**. Torino: Otto, 2008.

“OS TRABALHADORES querem menos direitos e mais trabalho”, diz Bolsonaro. **Carta Capital**, [s. l.], 25 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/os-trabalhadores-querem-menos-direitos-e-mais-trabalho-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PARAÍBA tem a 2ª maior proporção de alunos do Ensino Médio em escolas de tempo integral do Brasil. **G1 PB**, 25 fev. 2024. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/02/25/paraiba-tem-a-2a-maior-proporcao-de-alunos-do-ensino-medio-em-escolas-de-tempo-integral-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 2 mar. 2024.

**PARAÍBA. Lei nº 10.920, de 21 de junho de 2017.** Institui no âmbito do Poder Executivo Estadual o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba. João Pessoa: Assembleia Legislativa da Paraíba, 2017. Disponível em: [https://doc.al.pb.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/12665/12665\\_texto\\_integral.pdf](https://doc.al.pb.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/12665/12665_texto_integral.pdf). Acesso em: 25 jan. 2024.

**PARAÍBA. Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018.** Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 7532, 12 abr. 2018. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

**PARAÍBA. Lei nº 11.230, de 10 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2018. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=371183>. Acesso em: 13 fev. 2023.

**PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.** Portaria nº 418, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, nº 17.099, Suplemento, p. 2-3, 18 abr. 2020a. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

**PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Plano de Estratégias: Ensino Médio.** [S. l.], Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, [2020b]. Disponível em: <https://bit.ly/2XKu3zB>. Acesso em: 26 maio 2020.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** London: Routledge, 2001.

PEREIRA, B. A. **O Programa de Residência Pedagógica e as representações construídas nos e pelos textos: um estudo a partir do diálogo entre o Interacionismo Sociodiscursivo e as Ciências do Trabalho.** 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

PEREIRA, B. A. Trabalho docente e Interacionismo Sociodiscursivo: um estado da arte das dissertações e teses de um grupo de pesquisa. **Fólio**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 165-183, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/8312/6037>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PEREIRA, M. S. Movimento Operário Italiano, Ivar Oddone e a instrução ao sócia. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 13-27, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9731/6873>. Acesso em: 28 set. 2021.

PÉREZ, M. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PESQUISAS apontam que 400 mil mortes poderiam ser evitadas; governistas questionam. **Agência Senado**, Brasília, DF, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam>. Acesso em: 13 set. 2023.

PIATTI, C. B. **Formação continuada**: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

POGAN, I.; FEITOSA, S. G. Da Gripe Espanhola à Covid-19: histórico das pandemias dos séculos XX e XXI e impactos da pandemia do coronavírus. **Redes**, n. 4, p. 77-88, 2021.

POLIDO, A. M. **A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital**: um desafio para a efetivação de uma pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, p. 33-44, jan./jun. 2014.

REICHMANN, C. L. Criando redes colaborativas de pesquisadores em Linguística Aplicada e formação de educadores. Projeto de pesquisa apresentado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL) como requisito para criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Educadores na Linguística Aplicada. João Pessoa, 2012.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. (org.). **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023.

RIBEIRO, I. P. V. **O trabalho docente com educação bilíngue na Paraíba**: um estudo na ótica do Interaiconismo Sociodiscursivo e da instrução ao sócia. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

RICIOLLI, A. M. B. V. **Artefatos ou instrumentos no métier do professor de língua inglesa da rede pública**: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia. 2015. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020.

ROTHFUSS, P. **The wise man's fear**. New York: DAW, 2013.

SANTOS, L. V.; TONELLI, J. R. A. O trabalho docente no contexto do estágio supervisionado remoto: reflexões de professoras de inglês para crianças em formação inicial. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 1632-1657, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i6.82107>.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot & Rivages, 1967.

SECRETARIA de Educação lança TV Paraíba Educa com programação para estudantes em canais legislativos. [Página do] **Governo da Paraíba**, João Pessoa, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/secretaria-de-educacao-lanca-tv-paraiba-educa-com-programacao-para-estudantes-em-canais-legislativos>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SILVA, A. K. L.; FALCÃO, J. T.; TORRES, C. C.; CARABALLO, G. P. Os impedimentos da atividade de trabalho do professor na EAD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 37 n. 3, p. 683-696, jul./set. 2017.

SILVA, C. 'Pé de meia' para estudantes do Ensino Médio entra em vigor nesta sexta; saiba como funciona. **Carta Capital**, [s. l.], Carta Expressa, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/poupanca-para-estudantes-do-ensino-medio-entra-em-vigor-nesta-sexta-veja-os-detalhes/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, E. C. **Compreender o trabalho de ensino de francês nos Centros de Estudos de Línguas (CEL)**: sistema educacional, dilemas do métier e desenvolvimento profissional. 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SILVA, K. V. A. **O protagonismo de professores de língua portuguesa**: uma análise do agir docente em contexto de Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVEIRA, K. S. D. **“A gente já cresceu muito”**: dos des/encontros da formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SIMIELLI, L. *et al.* **Seleção e formação de diretores**: mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras. São Paulo: D<sup>3</sup>e, 2023.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 946-955, dez. 2020.

SOUSA SANTOS, B. A nova “Tese onze”, de Marx. **Blog da Boitempo**, [s. l.], 9 jan. 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/01/09/boaventura-a-nova-tese-onze-de-marx/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SOUSA SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, A. A. O.; ANDRADE, J. M. M. Linguística Aplicada: um percurso histórico. **Ininga**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 3-12. jan./jun. 2016.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/769115>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SOUZA, E. A. M. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12 n. 23, p. 15-33, jul./dez. 2018.

SPINOZA, B. **Ethica**: Ordine Geometrico demonstrata et in quinque Partes distincta, in quibus agitur. [S. l.]: Creative Media Partners, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. [S. l.]: Autêntica, 2009.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537**. Relator: Min. Roberto Barroso. Brasília, DF: STF, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/liminar-suspende-lei-alagoas-criou.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

TILIO, R. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 17-36, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12195>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. [Relatório Financeiro 2022]. Demonstrações Contábeis referentes ao exercício findo em 31 de dezembro de 2022 e Relatório dos Auditores Independentes. São Paulo: Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/10/relatorio-financeiro-2022-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

TORRES, A. O suicídio do reitor para quem prisão foi ultraje e sentença de morte. **El País**, Florianópolis, 4 out. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756\\_989166.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html). Acesso em: 18 jan. 2024.

VELLOSO-LEITÃO, L. **O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores: gêneros da atividade, saberes e identidades**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VIEIRA, M. C. Vouchers para a educação: entenda os prós e contras. **Veja**, [s. l.], 24 jan. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras>. Acesso em: 7 set. 2023.

VIEIRA, M.; TRISTÃO, M. Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver. **Ambiente & Educação**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 296-324, 2021. DOI: 10.14295/ambeduc.v26i1.13109. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13109>. Acesso em: 29 jan. 2024.

VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **As obras escolhidas de Vygotsky**. Tradução de Reinaldo P. C. da Silva. [S. l.]: Plenum Press, 1987. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1927/crise/index.htm>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## APÊNDICE A – Primeira rodada de entrevistas (out. 2019)

### BRUNO

P: Então, a primeira pergunta é: conta um pouquinho de tu e da tua formação.

B: Certo. É::: meu nome é [**Bruno**], eu sou doutor em [Ciências da Natureza], eu fiz a graduação na \*\*\*\*, mestrado na \*\*\*\* e doutorado também, na área de matéria condensada, tudo um atrás do outro.

P: Hum-hum.

B: E... durante esse tempo passei muito tempo da pós-graduação totalmente focado em pesquisa, né, e não em educação. Então eu vim pra essa área da educação... Eu ia pra área da educação de qualquer forma, só que eu tava pensando no ensino superior, que é um pouco diferente, porque lá a gente se foca em fazer pesquisa, se foca em ‘tar produzindo de uma forma diferente. E no Ensino Médio, não. É diferente, um pouco. E eu tô descobrindo e aprendendo muita coisa agora, porque faz muito tempo que eu fiz a minha graduação também, e faz literalmente mais de dez anos que eu não estudava nada de educação. Aí eu tô reaprendendo muita coisa e aprendendo muita coisa nova também, porque o curso de \*\*\* é bem focado na parte de ciência mesmo, de:: da \*\*\*.

P: Da teoria.

B: Da teoria. E tem tanto da educação, não. Não havia muitas cadeiras não.

P: E o que tá sendo pra tu ‘tar na área de educação?

B: Tem sido bom. Tem sido muito bom porque, como eu falei, eu aprendi muita coisa. Eu achei que ia ser bastante diferente, porque eu queria ir pro ensino superior e eu tinha uma visão bem::: bem ruim do Ensino Médio. Principalmente...

P: Eu também.

B: ... sobre. É. Sobre::: em geral, né, sobre estrutura, sobre o respeito que se tem pelos professores, sobre o tipo de aluno que você tem. E muita coisa, de certa forma, era verdade. Mas eu percebi que também era preconceito da minha parte, de não... de não conhecer o aluno, assim. Porque uma das coisas que eu aprendi aqui foi que essa relação entre professor e aluno é muito mais complexa do que eu pensava antes, né. Porque na faculdade, você dá aula e pronto, acabou-se. Não tem mais, não existe mais nenhuma relação. É só isso. Se o aluno for procurar você, é porque ele quer tirar dúvida de uma prova, quer fazer não sei o quê, e acabou-se, né. Ninguém fala de assunto pessoal dentro de uma faculdade ou raramente,

a não ser aqueles professores mais... que gostam de ficar contando história. Mas raramente isso acontece lá no meu curso. Acontecia, né.

P: Hum-hum.

B: E aqui, não. Não é que a gente fica contando história, não é que a gente... Mas, de certa forma, também por passar o dia todinho aqui, a gente se envolve com a vida dos alunos e percebe que muitas das dificuldades que eles têm não são somente cognitivas, aqui na escola, né. Mas vem da realidade deles e... a gente não... não tem muito que a gente possa fazer pra mudar a realidade deles, mas pelo menos é alguma coisa que a gente entende e que, de uma forma ou de outra, a gente tenta, é::: dar um jeito nisso, né. Achar uma solução, né, que de alguma forma ajude eles. Embora a gente saiba que não é com a gente essa solução, né. Mas a gente conhece e é importante a gente conhecer tanto pra, também, pra exigir algo melhor pra eles.

P: Hum-hum. Tu falou agora da tua relação com os alunos. E como é a tua relação com as outras pessoas que fazem parte da escola?

B: São boas. Assim, eu tenho pouca relação com os funcionários, assim. Só mais de uma conversa rápida de bom dia, e só. Eu tenho muita relação com os professores e com a gestão. E que é muito boa. Aqui todo mundo tem suas diferenças, mas consegue discutir. E, pelo menos até agora, né, nesses dois anos que vai fazer que eu tô aqui, todas as diferenças que a gente teve, discussões mais acaloradas, se resolveram, né. Ou não se resolveram, mas todo mundo entendeu. E todo mundo entendeu que existem diferenças. Mas é uma coisa que... como eu disse, eu não tenho muita experiência no Ensino Médio, só passei seis meses em uma escola particular antes disso. E não existia esse debate, não existia nada disso, né. A gente chegava lá, era uma escola regular, dava aula e ia embora. Não tinha conversa com professor, não tinha conversa com ninguém, né. Aqui não.

P: Isso no estágio?

B: Não. Isso...

P: No ensino superior?

B: Não, isso quando eu terminei o mestrado. Eu passei seis meses em uma escola particular.

P: Entendi.

B: O estágio foi dentro da faculdade.

P: Entendi.

B: Do mestrado e doutorado, pelo menos.

P: Aí tu se sentia, tipo, mais isolado? Em relação aos professores.

B: Não. Sinceramente, era uma época que eu tinha um grande preconceito com o Ensino Médio. E o que eu queria realmente era só dar aula e ir embora pra casa. Tanto que eu passei só seis meses e depois pedi as contas, fui-me embora dizendo que nunca mais queria isso pra minha vida.

P: Hum-hum.

B: Mas, com a situação que a gente tá hoje, né. Eu passei nesse concurso, foi muito bom. E eu tava tentando os outros, mas eu entrei aqui, eu percebi que não é tanto como eu pensava, né. E que o que a gente tem como exemplo nem sempre é a realidade em todos os locais, né. Porque uma escola particular regular é muito diferente, muito diferente de uma escola pública integral. E o modelo que a gente tem aqui é muito diferente também. Tem seus defeitos e tem seus pontos positivos, também. Mas é uma coisa que precisa ser muito discutida, ainda.

P: Sim. Já que tu tá falando do modelo, fala um pouco do que tu acha que tem de negativo e do que tu acha que tem de positivo.

B: Acho que de negativo é que é uma carga muito grande pra qualquer um, seja professor ou estudante, estar todos os dias na escola basicamente dez horas, né. Porque é sete e meia às cinco, mas a gente chega um pouco antes, né, e ainda tem negócio de Acolhimento, né, que acontece, e aí ficam dez horas, né. E dez horas por dia, fechando 50 horas na semana, não acho que seja uma coisa saudável, não. Nem pra gente, nem pros alunos, né. Porque eu acho que... Não tenho nenhum estudo pra citar nem nada disso, mas, de experiência de vida, que ninguém aguenta passar dez horas trabalhando o dia todo e vai tar no final do dia ainda...

P: Inteiro.

B: É. Inteiro, pleno, e fazendo as atividades e participando de tudo. Isso é impossível. Eu acho que é impossível. Isso é pra pessoas que estão fora da reta, né? Que passam o dia todinho estudando... Eu mesmo não consigo fazer isso. Minhas primeiras aulas, minhas últimas aulas não têm a mesma qualidade das primeiras, quando eu tô descansado. Chega uma hora que nem eu nem os alunos quer mais... ninguém quer saber mais de nada. Quer só... Eu sei que tem as disciplinas Eletivas pra apazi-- pra remendar um pouquinho isso aí, mas é muito pouco. E ainda se exige muito dessas disciplinas. Eu sei que tem que ter todo um... tem que seguir todo o modelo, tem que ter intencionalidade, tem que ter um motivo pra gente tar lá, tem que tar tudo organizado, mas acho que isso... não sei. Na minha cabeça, de forma bem simples e direta, é trabalho demais pra... tanto pra gente, quanto pros alunos. Eu acho que a primeira parte é isso. Se fosse por mim, a gente... não sei, se tivesse umas duas horas a menos, por aí. Começasse de nove ou terminasse de três. Ou as duas coisas. Porque...

P: As duas coisas seria ótimo.

B: Seria ótimo. Porque nove aulas por dia é uma coisa que na minha cabeça não entra, não. Principalmente se forem nove aulas tradicionais, que é como as pessoas enxergam que é uma boa aula, como muitos dos alunos enxergam que é uma boa aula, ninguém aguenta mais não depois da quinta, sexta aula. E:: essa é uma das primeiras coisas, né. A parte de:: das aulas diversificadas, de prática, Eletiva, acho uma boa ideia, eu acho massa, acho muito interessante. E delas eu nunca pensei, assim, uma coisa muito ruim, assim, uma crítica muito grande pra falar, não. Eu acho que eu falo até bom. Talvez, se eu pensar mais a fundo, talvez eu tenha alguma, mas no momento eu não consigo pensar em nenhuma crítica, não. As Eletivas, práticas. Eu nunca passei por projeto de vida e pós-médio, então eu não sei exatamente como é que funciona dentro da sala de aula. Mas a ideia parece boa no papel, né. Se bem que, se você lê o caderno, tudo parece uma maravilha, né, no modelo. A questão da Tutoria, é uma coisa que eu acho que precisa de bastante trabalho. Eu entendo o que é a Tutoria, mas eu acho que todo mundo entende de uma forma diferente, diverge muito. E acho que não tem ninguém que consiga responder com certeza o que é Tutoria, o que é que se faz na Tutoria. Porque uma hora dizem que não é pra se envolver nos assuntos pessoais, outra hora diz que você tem que ajudar o aluno a superar os problemas dele, outra hora diz que é só pra verificar o desempenho acadêmico, e ninguém sabe o que é exatamente. E eu acho que é um trabalho... o professor tem que fazer parte disso aí? Tem, porque ele conhece bem o aluno, ele tá todo dia com o aluno. Mas tem certas coisas que a gente não pode lidar: problemas psicológicos ou certas coisas que devia ter um assistente social, devia ter um psicólogo pra tratar disso. A gente... Eu não tenho nenhuma formação pra o aluno chegar pra mim pra dizer que tá depressivo. Eu não sei o que dizer pra ele, não. Eu sei dizer, é: “procure um psicólogo”. Só. Eu não sei o que dizer. E eu acho que às vezes se eu disser alguma coisa, pode ser pior. Porque eu não conheço como é que funciona a doença e eu não posso ficar falando qualquer coisa.

P: Eu sinto a mesma coisa, também. Quando eu tô com algum aluno tem algum problema que eu vejo que sai do âmbito acadêmico, eu não sei o que fazer, também.

B: Pois é. Eu não sei o que fazer e eu acho até que... se eu falar alguma coisa, pode ser pior, de... Ele vai, se mata e a culpa é minha. Porque eu não sei o que dizer pra uma pessoa que tem depressão. Eu nunca estudei isso. E a gente aprende, quando você começa a estudar mesmo, que depressão é um negócio sério, que você não pode falar qualquer coisa. E se você disser “vá, se anime”, né, às vezes pode ser pior. E tem muito desses problemas aqui. E a gente precisa de um psicólogo, a gente precisa de um assistente social. Porque tem alunos

também que passam por violência, por crimes que a gente não pode, quer dizer, pode, né, a gente se envolve, mas só que não é nosso dever, assim, de se envolver nisso aí, né. Nosso dever é educar, né. Eu sei que acaba aparecendo uma vez ou outra, mas a gente precisa de algum profissional que saiba lidar com isso. Eu não sei lidar com isso. Eu não aprendi a lidar com isso. A gente aprende, assim, porque acaba tendo que aprender, né.

P: Vivendo.

B: É. Mas nunca me ensinaram, nunca estudei isso.

P: Como é a tua relação com a gestão? Então, pensando em coordenação pedagógica e direção.

B: É muito boa. A nossa gestão tem bastante diálogo com a gente, né? Novamente, tem divergência de vez em quando, mas tem diálogo, né? Quando existe alguma decisão grande, quando existe algum impasse, a gente sempre conversa com a gente e::: nós, mais ou menos todo mundo, assim, segue a mesma linha de pensamento em relação ao que é uma escola, né? E isso ajuda bastante a gente. Mas mesmo assim existem muitas divergências, né, sobre vários assuntos: de avaliação a punição, regulamento, e por aí vai. Mas isso é normal, né? Mas é uma relação muito boa. Eu vejo eles fazendo um bom trabalho. Eu vejo eles se esforçando, e a gente tem muitos problemas aqui. E, ainda assim, prestando atenção no professor, né, como a gente se sente, e fazendo o possível pra se comunicar sempre com a gente e tomar as decisões juntos, né. Sempre que é possível. Às vezes, a gente tem que entender que às vezes não é, né? Às vezes tem coisas que vêm de uma hierarquia superior e acabou-se, tem que ser daquele jeito. Mas quando dá, a gente sempre conversa. Sempre tenta resolver as coisas com diálogo. Que o que a gente escuta nas outras escolas é só... nada parecido com isso, né? Você mal tem contato, é só ordem e acabou-se, né. Aqui a gente sempre tem o diálogo, né. Sempre tenta resolver... não sempre, mas o que dá, a gente tenta resolver com diálogo.

P: Hum-hum. Tu acha que existe, tipo, uma mediação, quando vem uma ordem que é superior?

B: Às vezes, sim. Mas tem certas ordens que a gente não pode fazer nada a respeito, né? Que a gente percebe que tentar modificar essa ordem, tentar fazer de outra forma, vai trazer mais problemas do que simplesmente obedecer, né. E isso é um dos problemas também do que a gente tem na educação, né. Que a escola é autônoma, a escola sabe dos seus problemas, a escola sabe dos seus alunos, muito mais do que uma ordem que vem de fora, né. Certas coisas, tudo bem, num dia de prova, alguma coisa assim, não tem muito problema. Mas tem certas coisas mais pedagógicas que afetam mais nossos... nosso dia a dia aqui, nossa metodologia, que não fazem muito sentido pra mim, né. Que vêm de fora, mas, como é que você pode dar uma ordem que vale pra todas as escolas da Paraíba? Isso não existe, né?

Todas as escolas são diferentes, todas as escolas têm peculiaridades e complicações que são dela, né? Eu sei falar da minha escola, eu sei falar dos meus alunos, mas uma coisa que funciona aqui pode não funcionar em outra escola. Isso é normal, né?

P: Tu comentaria que tem algo que a gente faz aqui que tu não vê em outras escolas? Ou algo que a gente... a forma como a gente se relaciona, tem alguma coisa aqui que tu acha que é diferente de outras?

B: É, como eu disse, eu não tenho muitas experiências, né, mas quando eu ‘tava lá na escola particular, era completamente diferente, né? Aqui eu tenho amigos, outros professores, e a gente, querendo ou não, se vê, vai, todos os dias, e às vezes no fim de semana a gente se vê de novo, vai fazer alguma outra coisa. E lá, eu passei seis meses lá e não tinha contato com ninguém, que eu tava lá, absolutamente ninguém. Porque:: não era por questão de amizade ou de não fazer relações com ninguém; era porque não tinha tempo. Porque eram seis aulas pela manhã. Eu chegava de sete e meia, sete e dez, sei lá, não lembro mais. E ia pra aula, uma aula atrás da outra, atrás da outra, atrás da outra. Pronto, acabou, vai embora. Não tinha nenhum momento pra você ficar na sala dos professores. Só no intervalo, que era 15, 20 minutos, que você come um negócio, ninguém fala nada, né. Você não dá tempo nem de ter uma conversa.

P: Nem de se conhecer também, né?

B: Isso. E aqui, não, né? Aqui eu conheci um monte de gente que se tornou amigo, que eu converso aqui fora, que a gente sai junto, que conversa sobre coisas importantes, conversa sobre besteira, e... isso tem tornado o ambiente muito melhor pra trabalhar, né? Apesar de eu não ser a pessoa mais extrovertida do mundo e às vezes preferir ‘tar calado, mas todo ser humano precisa, né, de socializar.

P: Tu se sente, tipo, fortalecido pra enfrentar algum problema que aparece por causa desse coletivo?

B: Sim, com certeza. Sim. Porque a gente tem esse... esse costume, né, de dizer que, se você precisar, peça ajuda, né. A gente já falou isso várias vezes durante as reuniões. E eu já precisei pedir ajuda várias vezes aqui, porque tudo, no começo, principalmente, foi um grande desafio pra mim, porque, como eu falei, eu não tenho muita experiência, né?

P: Hum-hum.

B: E faz muito tempo que eu só trabalhei em outras coisas “nada a ver”, mais de dez anos, né? E aí, me ajudou muito. Eu sempre me sinto mais seguro pra enfrentar os problemas que a gente tem aqui, né? Quando um aluno tem um problema, eu vou, peço ajuda, ou alguém, às vezes, eu peço ajuda em alguma área. Porque, apesar de eu ter menos experiência que muita

gente que fez mestrado em educação ou que tá na educação há muito tempo, às vezes eu trago alguma coisa que os outros não têm, né, ou não pensaram a respeito. E por isso é importante que a gente tenha essa conversa, né? E ter várias pessoas com habilidades diferentes. Às vezes alguém é muito bom em conversar e se abrir com os alunos, às vezes alguém é muito bom em mostrar uma visão mais pragmática, que eu acho que sou eu, mais. E todo mundo tem a sua importância, né? E por isso é bom ter um corpo diverso de professores, né? E que tenha opiniões diferentes.

P: Sim. Aí na tua perspectiva, isso tá sendo valorizado e apreciado aqui?

B: Eu acho que, por nós, sim. Mas por quem tá fora, talvez não. Mas eu acho que todo mundo aqui percebe isso. E todo mundo precisa de uma outra visão e sabe que tal professor tem aquela visão e vai pedir a ajuda dele. Mas o que eu percebo é que, por mais que se fale isso em todos os documentos, todos os cadernos e tudo mais, parece que o pessoal gosta muito de tudo... tá ali naquele colo--, colocado no seu localzinho lá e não pode sair, né?

P: Padronizado, né?

B: É. E que todo professor dá a sua aulinha assim, faz uma piadinha, faz isso aqui e acabou-se. Não tem aula diferente, não tem conversa, não existe tentativa de algo novo, né? Que é uma coisa que a gente tenta aqui fazer. Algo novo. Quando dá errado, a gente muda. Quando dá errado, a gente para. Mas a gente tenta, né?

P: Tu então vê que tem, tipo, uma contradição entre o que tá escrito no papel e o que eles tentam...

B: Sim, com certeza. O que tá escrito no papel, eu acho que a gente tenta fazer. Em relação a protagonismo, em relação a ensino de excelência, em relação a gestão democrática. Tudo isso eu vejo a gente realmente tentando fazer. Só que eu vejo que, quando a gente tenta fazer, contraria quem manda na gente, né? Porque, aparentemente, se a gente fizer o que eles dão no nosso caderno de formação, eles acham ruim. Acho que o maior exemplo foi quando a gente tava aqui sem energia e os alunos foram protagonistas de sua vida e enfrentaram o problema que não era só deles, mas da comunidade, pra resol--, pra se colocar como protagonistas, como ator principal pra tentar resolver aquele problema. E a gente mediava dizendo: “você pode tomar tal caminho, tomar tal caminho”. Só que eles não gostaram que a gente fez isso, porque envolvia eles. Porque, aparentemente, o protagonismo, parece que o aluno não pode sair de um limite que ele tem. Ele pode ser protagonista, mas não demais.

P: Sim.

B: Não a ponto de ele sair da escola e criticar, por exemplo, o modelo da escola.

P: O que tu acha que influencia essas visões desses que estão acima da gente pra eles verem dessa forma, tipo como a gente ser um... sei lá, ameaça?

B: Eu acho que talvez eles verem como ameaça, justamente. Que eles vejam como ameaça quando o aluno percebe o que existe de errado no modelo. E... como eu falei, né? Como a gente tende a deixar eles terem um pensamento livre, a explicar o que a gente acha que é errado, o que é certo, e às vezes colocar eles no caminho, assim, que o aluno diz: “ah, eu acho que é um problema”. E você dizer o caminho: “ó, se você acha que é um problema, você pode fazer isso e isso”. E eu acho que eles veem isso como uma ameaça porque afronta, né? Desgasta eles diretamente. E o que quem tá no poder normalmente quer é conformidade, né? Fala-se dessa coisa bonita de protagonismo, de pensamento crítico, de ser o ator principal da sua vida e não sei o quê. Mas, na minha cabeça, é só de ser o ator principal de “arrume um emprego e trabalhe no seu canto”, pronto. De você ter a capacidade de fazer isso, mas não de... Eles falam de mudar a comunidade, mas quando existe uma mudança real mesmo que tira ali aqueles... aquelas áreas de influência, né? Aí, não gostam. Isso pra mim... Pra mim, acho que a forma mais clara é essa. Posso ‘tar errado, mas eu enxergo que eles veem como ameaça quando o aluno sai do limite do protagonismo dele e realmente se torna protagonista pra além da escola, né? Ou, às vezes, até dentro da escola.

P: Hum-hum. Quando tu tá pensando no teu trabalho e nessa relação com quem tá fora da escola, tu acha que isso influencia muito, influencia pouco? Como é que isso te ajuda ou te atrapalha, no teu trabalho, de forma geral?

B: Pra mim, influencia. Por mais...

P: Conta como tu te sente sobre isso.

B: Sim, então. Por mais que eu tente não ser influenciado por isso, influencia, porque você sente a pressão do que tá acontecendo lá fora, né, e como é que olham pra você e pro seu trabalho aqui dentro. E, às vezes, eu me sinto pressionado a não comentar certas coisas ou a evitar certos temas ou, por exemplo, a evitar de hoje fazer uma aula que não seja tão tradicional. Porque, se você fica por muitas aulas fazendo só práticas, ou você faz uns debates ou você faz aulas do lado de fora do espaço da sala, depois de um tempo surgem as críticas: “ah, o professor não dá aula”, o professor não usa o quadro. E, querendo ou não, isso, pra mim, pessoalmente, me influencia. Às vezes eu me sinto, não intimidado, mas pressionado a fazer as coisas daquele jeito, nem que seja só pra mostrar aquele, o quadro, lá fora, que tá tudo sendo feito do jeito que eles querem, pelo menos pra... Mas eu me sinto pressionado, embora...

P: Embora não tenha nada escrito dizendo que tem que ser desse jeito.

B: Exatamente. Embora, se você for olhar na lei, se você for olhar nas formações, é autonomia, o professor tem que tentar sempre trazer alguma coisa diferenciada, e que sala de aula não é só esse espaço aqui. Várias vivências também são aula. Só que é difícil fazer os alunos entenderem isso, é difícil fazer a comunidade entender isso. E às vezes até a gente mesmo. Às vezes a gente se... Acho que é porque a pressão é tão grande do lado de fora que você às vezes se vê se perguntando “isso é aula, mesmo? será que isso conta como aula?”, né. Eu me sinto assim quando... A pressão é tão grande, mesmo quando eu tenho a minha convicção, que às vezes você se pergunta “mas é isso mesmo?”. Normalmente eu acabo me convencendo que é, mas... que eu tô certo, mas você sente a pressão, né? E às vezes você faz uma mudançazinha aqui, uma mudançazinha ali e acaba não fazendo exatamente o que você queria, né? Que você acha que deveria ser feito.

P: Hum-hum. E o que é que tu acha que te ajuda a resistir em relação a todas essas pressões e essas...?

B: Ah, com certeza é o nosso corpo aqui, né, docente e gestão também. Porque, querendo ou não, nossa preparação, o pessoal aqui tem muito estudo, tem muita experiência e, seja acadêmico ou seja de vivências, conhece os nossos direitos, né? E sabe que a gente, pelo contrário, né, não tá fazendo nada de errado, mas tá seguindo à risca tudo que tá na constituição, tá na LDB, né? Que isso dá força pra você, porque quando você chega pra conversar e o pessoal fala que tá fazendo a mesma coisa, fala que é nosso direito fazer isso, que a gente deve e pode, é o que dá força pra você, é:: continuar, né. É aquilo que eu falava, que eu antes de chegar aqui, eu nem dava muita importância, que é essa rede de apoio, né? Isso realmente é importante, quando você faz um trabalho e alguém fala “não, foi ótimo, é assim que se faz. Eu sei que vai ter crítica, mas todo mundo aqui vai lhe apoiar, vai com você, vai não sei o quê”. E:: isso é o que dá força pra gente, né? Eu acho que se quem é aluno da gente, por exemplo, fosse pra outra escola, a gente não conseguiria manter o mesmo trabalho. Porque... podia ser, né, que sim, que encontrasse um corpo parecido, mas, quando você começa a perder esse apoio, de eu dizer “eu vou jogar RPG aqui, porque a aula vai ser isso hoje”. O pessoal começa a criticar. Você não tem mais força pra fazer isso, né? Às vezes é até impedido, literalmente, mesmo, assim, né? Não é só nem impressão, né? Mas eu acho que a gente deixa de fazer o que a gente faz aqui se a gente se debandar. Se metade, por exemplo, for embora, fica muito difícil de a gente continuar. E aí, quem sabe? Pode ser até melhor, mas eu acho que não. Acho que vai ser pior. Porque o que eu vejo a gente fazendo aqui é uma coisa que... quem vê realmente o que a gente faz e quem estuda educação sempre elogia. Normalmente, quem fala alguma coisa é porque é desinformado, é ignorante (não do

modo pejorativo, assim. É porque não conhece mesmo o trabalho, ou então porque nunca estudou a respeito), ou porque é má-fé, mesmo. Porque, dos nossos alunos, apesar de ter críticas, porque é impossível que você tenha uma escola que todo mundo fale bem de tudo, eu vejo eles evoluindo. Eu vejo eles apreciando o trabalho que a gente faz. E evolução não só acadêmica, mas como cidadão, que é uma parte importante, né. Que também tá na lei, que a gente tem que formar cidadãos, né? Que conheça seus direitos, conheça seus deveres e é crítico, né, seu pensamento.

P: Tu acha que tem colegas professores que não ‘tão participando dessa perspectiva? Ou tu acha que tá todo mundo dentro desse barco, assim, de...?

B: Não, eu acho que todo mundo tá nesse barco, mas com:: níveis de estar no barco (risos). Alguns estão mais do que outros, assim, sabe? Mas não porque eu acho que discordam, mas eu acho que talvez a pressão seja maior. Porque, como eu falei, o que a gente faz aqui às vezes recebe muitas críticas, principalmente de quem não conhece ou de quem discorda. E eu acho que essa pressão afeta algumas pessoas mais do que outras. A gente sabe que a posição de certas pessoas aqui é muito mais vulnerável do que outras, né? Quem é prestador de serviço é muito mais vulnerável do que quem é efetivo. E no lugar deles eu também sentiria mais pressão do que aqui, né? Porque, se alguém diz “ah, isso aí não pode” e, sei lá, num caso extremo, muda a gestão, por exemplo. Quem é concursado, no máximo, e transferido, fica aqui. Quem não, corre o risco de perder o emprego, né? E eu entendo por quê. Mas se eu vejo, o apoio, todo mundo. Só que às vezes a pessoa, é:: percebe até onde ela pode apoiar, percebe até onde é seguro pra ela. E a gente entende por quê, né. Sem contar também que existe a diferença salarial, né? Às vezes, e eu concordo com isso. Eu posso não me entregar totalmente ao trabalho porque eu vejo um colega meu que faz a mesma coisa e ganha o dobro do que eu. Eu não sei como eu me sentiria se fosse eu que estivesse como prestador, mas com certeza não era um sentimento bom, não. E, com certeza, por vezes eu ia me negar a fazer certas coisas por pura irritação e humilhação, quase. Porque, acho que até certo ponto é humilhante, né, você estar fazendo exatamente o mesmo trabalho que outra pessoa. Mas, só porque ela passou numa prova e você, não, ela recebe o dobro que você, né. E acho que até certo ponto isso causa uma pressão maior ainda, né?

P: Sim. Eu queria agora fazer... Vamos chegar na parte final da entrevista.

B: Certo.

P: É:: pra finalizar, eu queria só saber se tu tem alguma pergunta que tu gostaria de responder que eu não fiz, que tenha a ver, em relação a qualquer coisa que a gente tá conversando que

não foi perguntado e::: tuas palavras finais também... Pensa aí, algo que a gente não comentou, que eu esqueci de perguntar.

B: Não, agora não acho nada não. Mesmo quando tu perguntou, eu respondi coisas que não tinha perguntado.

P: É sempre assim, a gente sempre fala bastante.

B: Aí, acho que não... Mas minhas palavras finais, acho que, é isso, entrei na escola com uma visão bem mais pragmática, eu sou uma pessoa pragmática, nunca fui de estar argumentando e debatendo, mas foi aqui que eu percebi que é importante, e apesar de eu ter sido influenciado assim na minha, no meu meio de estudo, né? acadêmico::, que esse debate não era tão importante, não levava a nada e eu aprendi que é. Aprendi muito sobre política, sobre:: eu saí daqui com um pensamento mais crítico, né? Saí não, né? Eu, eu construí um pensamento mais crítico aqui e:: um entendimento melhor sobre noção de sociedade mesmo. Principalmente a nossa, brasileira mesmo, que é uma coisa que eu tinha pouco contato, não é nem por escolha própria, mas é porque minha área é assim. E::: eu cheguei aqui com um pensamento completamente diferente sobre o que eu queria fazer na escola, que eu cheguei pensando “ ah, eu sou cientista, quero fazer ciência, mostrar é interessante, divertido”, mas só depois eu notei que não adianta tentar fazer isso quando eu não consigo perceber a realidade desses meninos daqui, né? Desses adolescentes da gente. Que a pra mim é muito divertido, é muito bom, porque:: eu tou:: num pensamento assim::, num mindset, que eu consigo pensar nessas coisas porque tá tranquilo, eu estudei muito, tenho uma boa vida fora daqui e a gente só percebe que os alunos têm essas dificuldades e não conseguem ver as coisas como a gente vê, né? A forma como eu vejo ciência, como é que uma pessoa pode não gostar de ciência, de \*\*\*, isso é tão divertido, tão massa, eu pensava: “isso é impossível, vou chegar aqui e todo mundo vai adorar porque eu vou falar de \*\*\* e num sei o quê...” mas você percebe só quando chegar aqui que a realidade deles não permite isso, eu também não ia me sentir: “ai como isso é massa!”. [breve interrupção quando um funcionário avisa que terá de desligar a sala].

E::: é::: o que eu tava falando mesmo? Sim que:: é::: pra uma pessoa que tem outras preocupações maiores, que se sente péssimo assim, de se sentir um fracassado, porque é isso que eu escuto o tempo inteiro, de não conseguir entender uma coisa que pra mim é óbvia, que pra mim é trivial, acho que isso coloca a pessoa num local que é difícil de sair. [outra breve interrupção do mesmo funcionário]. Que é difícil de sair, é difícil de... Quando eu entrei aqui é que eu tive a empatia, a empatia eu acho que talvez já tinha até, mas eu nunca tinha visto como é a situação das pessoas.

P: Tu desenvolveu mais a empatia...

B: Eu desenvolvi mais, eu acho que eu tinha a capacidade de ser empático, mas nunca fui realmente, né?

P: Nunca tinha exercido.

B: Quando eu cheguei aqui eu percebi que a gente tem outras dificuldades que infelizmente eu não consigo resolver, mas eu reconheço, eu acho que isso é importante pra minha prática, né? Eu sei que eu não vou conseguir resolver a vida desses meninos aqui, que eu precisaria de um poder que eu acho que ninguém tem aqui no Brasil, né? Mas eu reconheço e eu acho que isso é importante pra eu exercer a prática de forma melhor, né?

P: Sim, massa, massa!

B: Pronto, eu acho que é isso.

P: Desenvolvimento pra todos!

B: Exatamente!

P: Obrigado!

## CARLOS

P: Olhe, eu vou... tudo que a gente falar aqui, não se preocupe, que não vai ter nem o seu nome nem nada da escola e, mesmo se for publicado, vai ser daqui a três anos, quatro anos.

C: Tá bom. Eu autorizo essa entrevista desde que meu nome não seja colocado, nunca.

P: Certo. A gente vê um nome fictício depois. Mas não vai ter nem teu nome e eu não vou nem dizer a cidade. Eu vou tentar fazer assim: vai ser uma escola integral da Paraíba. Vamos lá. Primeiro: conta aí sobre a tua formação.

C: Eu sou formado em licenciatura em [Ciências Humanas] pela **Universidade \*\*\*\***, fiz especialização em \*\*\*\* pela \*\*\*\*. depois eu fiz mestrado em educação na linha de formação de professores na **Universidade \*\*\*\***, na pós-graduação do Centro de Educação.

P: Tá. Fala agora o que é pra tu ser professor aqui na [Escola Freire]. E tu pode também comparar com outras experiências anteriores.

C: Bem, eu tenho a maioria da minha experiência voltada para escola particular. Eu tenho 12 anos de sala de aula. Desses 12, dez foram nas escolas particulares lá de \*\*\*\*. E, pra mim, se eu fosse fazer uma comparação entre o que é ser professor na escola pública e o que é ser professor na escola particular, eu diria que professor na escola particular, ele não chega a ser professor na sua totalidade. Ele, usando um termo bem chulo, um professor de escola particular, ele é um “dador de aula”, né? Ele vai pra escola pra ministrar as aulas, mas não

se envolve no dia-a-dia na escola. Ele não discute PPP da escola, ele não se envolve com as questões relativas aos alunos que não ‘tão só na escola mas também são questões familiares. Não vive a escola, né? Ele só vai lá pra dar aula e volta pra casa. Professor de escola pública, pra mim, é uma coisa mais completa, porque consigo discutir, vivenciar e decidir coisas que estão além da sala de aula. Porque ser professor, pra mim, não é uma questão só de dar aula. É viver a escola, é pensar a escola, é pensar em oportunidades de aprendizagem, é discutir orçamento da escola, é discutir quais são os objetivos da escola enquanto instituição... Enfim, eu acho que só tem como ser professor na integralidade do termo (e eu coloco a integralidade como discutir coisas que estão para além da sala de aula) na escola pública. Professor de escola particular, pra mim, ele acaba sendo um professor de segunda categoria. E eu boto segunda categoria como algo incompleto. É meio difícil ser professor na sua integralidade sendo professor de escola particular. Além do que tem outra barreira pra mim que é óbvia, né? Professor de escola particular tá lá pra gerar lucro pro dono da empresa e professor de escola pública não tá lá pra gerar emprego pra ninguém. Eu tô aqui pra prestar um serviço à sociedade, né?

P: Humhum. E tu comparou agora tua experiência na escola particular com a experiência na escola pública. Agora, tu, desde que tu entrou no estado, tu ‘teve nessa escola, né? Tu tá nessa escola, só que tu deve ter tido contato com professores de outras escolas. Eu queria saber, nessa escola, comparado com outras escolas, o que tu diria que chama mais a atenção? O que tu destaca mais?

C: Bem, a escola que a gente tá... Claro que eu convivi com outros professores, tanto de escola pública, como de escola privada, lá em \*\*\*\*. E, inclusive, é muito comum professor de escola pública também ser professor de escola privada. É normal esse vínculo que é duplo, né? E em relação aos professores daqui da [**Escola Freire**], eu diria que... Bem, a diferença é que o... A formação dos professores, no caso, o currículo dos professores é diferente. Eu nunca estudei numa instituição onde os professores tinham mestrado, doutorado e especialização. Quando tem, é aqui nessa escola. Pra mim, essa é uma das maiores diferenças, assim. Segundo, por se tratar de uma Escola Cidadã Integral, a gente tem uma quase metade dos professores efetivos, coisa que é incomum. Que, geralmente, nas escolas integrais, é normal ter uma maioria de professores que são, é::: temporários, não têm um vínculo... têm um vínculo bem precário. E, também tem a questão do perfil, mesmo, assim, individual de cada um dos professores, que é um perfil bem atípico, assim, né? Tem muita gente doida nessa escola. É::: Eu diria que são pessoas que se colocam mais no campo progressista do que em outras escolas. É incomum você encontrar tantos professores que se consideram

progressistas e outros, inclusive, se consideram de esquerda. Tem, o quê? Um, dois, três, quatro, cinco... Acho que uns cinco professores, que se dizem de esquerda abertamente na escola, seis, quase a metade dos professores. Além de que a gestão também. Tanto a antiga gestora quanto essa gestora são progressistas, são alinhadas com... pelo menos com a perspectiva pedagógica que eu tenho.

P: Fala um pouco da tua perspectiva pedagógica.

C: Bem, eu estudei no Centro de Educação lá na federal e tem uma tradição freireana muito forte ainda lá na **Federal** \*\*\*\*. Não no que eu falo pra formação de história, mas dentro do Centro de Educação. E eu fui criado (no sentido de ser formado enquanto professor) dentro desse Centro de Educação. E, por conta disso, educação pra mim é um caminho de emancipação do indivíduo. Você estuda pra se emancipar enquanto sujeito. Sujeitos que são emancipados, eles têm autonomia intelectual, têm empatia e, principalmente, têm um projeto de sociedade, né? Que é a superação do modo de produção capitalista, pra mim. É essencial enxergar a educação como um processo de superação das desigualdades sociais, como um processo de superação de tudo que deu errado na sociedade, pra mim.

P: E, pensando na tua relação com os colegas professores, que tu já ‘tava mencionando antes um pouco sobre a equipe, como tu se sente em relação a esse coletivo? Fala um pouco dessa tua relação.

C: Eu acho que, pelo menos tem um sentimento de união aqui. A gente vê que a equipe coopera. Claro que existem pontos de divergência, e é normal ter pontos de divergência. E a gente tem uma tendência a colocar as divergências na mesa pra conversar e discutir. Rolam pontos de atritos, mas eu acho que é um ambiente saudável. E dentro do que a gente pode esperar de ser saudável dentro de uma escola integral, né? Que são dez horas de trabalho, a gente tá aqui num momento de viver muito tempo uns com os outros. Nem todo mundo se entende bem, nem todo mundo se dá bem, mas, no geral, assim, eu diria que a equipe funciona bem. A gente se trata bem, existe cooperação, existe corresponsabilidade, existe empatia. E por isso que, pra mim, as coisas dão certo. E é bem atípico pra mim escola isso, assim.

P: Pensando em relação a conflitos, tu diria que tem que tipos de conflitos, se tu fosse delinear, fazer um mapa dos conflitos existentes na instituição?

C: Entre os professores? Entre...

P: Em relação a tudo. Em relação à escola com outros atores...

C: Pô, eu acho que a escola, por ser um reflexo da sociedade, é um campo de batalha, assim. Rola muito conflito. Rola muito atrito. Rola muita divergência. Tem pessoas com interesses diferentes. Mas eu acabo enxergando que existem conflitos dentro da classe de professores,

existem conflitos dentro da gestão, existem conflitos entre os funcionários e entre esses grupos, né? Gestão e funcionários, professores e gestão, professores e funcionários, enfim. Tipos de conflitos que temos aqui dentro é de discordâncias pedagógicas, discordâncias políticas. É::: Claro que existe, dentro da escola, não só sobre os professores, mas para além deles, pessoas que querem trabalhar, pessoas que não querem trabalhar, pessoas desiludidas com a profissão, pessoas felizes e satisfeitas com a profissão que têm. Enfim, é um universo muito grande pra eu identificar o tipo de conflito, assim. Todo tipo de conflito que você puder imaginar, aqui dentro rola, né?

P: E em relação ao que tu faz, ao teu trabalho, de uma forma geral. O que tu apontaria como sendo fatores de tensão ou fatores que tu sempre tá preocupado em dar conta, em fazer...

C: Bem, pra mim, o que eu fico preocupado é se eles estão aprendendo, os estudantes. Isso é sempre um dilema, pra mim. Se eles estão aprendendo ou não estão aprendendo. E eu não sei, né? É muito difícil eu... dizer... ter certeza se o aprendizado realmente foi concretizado. Eu acho que a gente vive muito na ilusão de que eles estão aprendendo. E se engana muito achando que nota, uma representação numérica do aprendizado deles, é uma representação concreta do que eles estão aprendendo. Atualmente, eu tenho me sentido muito vigiado pela Secretaria de Educação, por alguns alunos que tenham um posicionamento político mais à direita. A sociedade também fiscaliza a escola. E às vezes eu me sinto na responsabilidade de prestar contas a essas pessoas. Enquanto servidor público, eu entendo que eu tenho que prestar contas do que eu faço. Mas eu tô achando que a gente tá vivendo num momento de perseguição, mesmo. Assim, de o trabalho da gente estar sendo fiscalizado. E isso tem crescido. Não era assim antes pra mim. Mesmo eu tendo sido antes professor de escola particular, eu me sinto hoje mais perseguido e fiscalizado, não por parte da gestão nem por parte de meus colegas, mas pela sociedade, pela Secretaria de Educação, do que na época que eu era professor de escola particular.

P: Tu acha que isso mudou a tua forma de trabalhar?

C: Ainda não, mas eu tenho sentido um pouco de medo de fazer certas coisas. De inovar na minha prática, por exemplo. Às vezes eu me sinto uma fraude enquanto professor de [Ciências Humanas] por não estar dando uma aula tradicional. E que, engraçado é o que os alunos, a sociedade, a Secretaria de Educação espera, né? Que seja uma aula completamente tradicional, de exposição de fichamento, de exposição oral. E, quando eu fujo disso, os próprios alunos, às vezes, não reconhecem enquanto aula. Talvez a própria Secretaria de Educação também não reconheça enquanto aula.

P: Humrum. Como tu acha que isso influencia o resto dos professores? Tu acha que também...

- C: Eu acho que todo mundo vive e tem tempos e ritmos diferentes, assim. É meio difícil eu falar do que os meus colegas estão sentindo sobre isso. Eu não sei. Eu posso falar mais sobre alguns que estão próximos a mim, né, que é o pessoal de humanas, que tá nesse processo de ressignificar a própria aula, encontrar um caminho que seja confortável e justo em relação às expectativas com os alunos sobre planejar a aula, de trabalhar. Enfim, é bem pessoal isso. Muito difícil dizer.
- P: Em relação a essas questões de tu estar ressignificando o teu trabalho e de tu estar pensando a forma que tu dá aula: o que te apoia em relação em tudo que tu quer fazer, seja pra manter, seja pra mudar a forma como tu tá trabalhando?
- C: Bem, a certeza de que o que é tradicional, o que é escola tradicional, é uma coisa falida e que de fato não funciona, assim. Eu acho que a escola tradicional, ela funciona pra certos extratos da sociedade, principalmente para a classe média, e não funciona para os mais pobres. Isso é uma certeza que eu tenho comigo, assim. Eu percebo, por ser de classe média e por ter dado aula pra classe média, eu percebo que a classe média, pra escola tradicional, ela... A escola tradicional é bem adequada à classe média, mas a escola tradicional, ela não é adequada pros mais pobres. E isso me fez questionar sobre a forma como eu dou aula e pra onde eu devo ir. Então, essa certeza de que não é adequado já me dá muita segurança pra tentar inovar. O apoio dos colegas aqui, alguns que também pensam como eu penso, eu acredito, né?, por conta das discussões que a gente tem. E por conta das experiências que a gente partilha, também. Eu acho que ir pro Giramundo acabou também mexendo um pouco na minha forma de dar aula. O meu mestrado, eu acho que foi o divisor de águas, no final das contas, assim. Passar dois anos estudando e fazendo um mestrado realmente dedicado à educação me fez pensar sobre os alicerces, né, que fundamentam minha prática.
- P: Certo. Tem alguma coisa que eu não perguntei sobre essa realidade daqui que tu acha que deveria ser mencionada?
- C: Eu acho que a gente acaba representando um ponto de resistência em relação ao que a escola cidadã se propõe a ser, né. Eu não vejo a escola cidadã, no modelo que é passado pelo ICE, propondo qualquer coisa que seja inovadora. Eu vejo mais do mesmo.
- P: Por quê?
- C: Porque::: primeiro, o conceito de aula que eles apresentam, a carga horária que eles colocam, a distribuição entre as disciplinas, o foco em avaliações escritas, o foco em gestão, em resultado. Bem, na verdade, eles não têm um projeto de educação diferente do que é tradicional. Eu acho que eles têm uma proposta de educação em tempo integral e têm um discurso de educação integral. Mas eles não têm uma prática de educação integral. Não vejo

eles se preocupando de fato com os estudantes, assim. Talvez no papel seja uma coisa que caminhe pra isso, mas na prática... eu não vejo, sabe?

P: E o que é que tu acha que aconteceu em relação a esse... do papel para a prática, pra ter se perdido?

C: Bem, eu acho que a proposta do ICE, ela tinha coisas boas, mas eu acho que faltou um planejamento mais estratégico, uma mão de obra mais capacitada ou até uma visão mais humana por parte dos agentes públicos nesse processo de implementação das escolas integrais. Eu não vejo a comissão das escolas cidadãs pensando de maneira humana, no sentido de ter empatia com a situação do professor, ter empatia com a situação dos alunos. Acaba sendo, pra mim, mais do mesmo. Não vejo a Secretaria de Educação se preocupando em fazer algo de fato diferente.

P: Eu fico pensando, inclusive, nesse modelo de aula, né? Mantém as disciplinas, mantém as aulas do mesmo jeito que é. Só aumenta a quantidade, mas a qualidade... fica muito parecido com o que já era.

C: É, o que eu falei: é uma educação em tempo integral com um discurso de educação integral.

P: Sim. E aí tu tava dizendo que tu vê aqui como um espaço de resistência a esse modelo. Por quê? Conta aí mais.

C: Porque tem o que o ICE pede, tem o que a Secretaria de Educação pede e tem o que a gente faz. Existe sempre uma distância entre o que é cobrado e o que é feito em sala de aula, né? Muita gente se engana, achando que professor faz aquilo que mandam ele fazer. Professor faz o que quer. E diz que fez outra coisa. E existe a ilusão de que os agentes públicos conseguem fiscalizar o nosso trabalho, mas no final das contas a gente acaba fazendo o que a gente quer fazer e diz que fez outra coisa. É uma prática de resistência pra mim, né? Dizer que fez algo quando, na verdade, fez outra coisa baseado no que se acredita, né?

P: Conta mais um pouco de como tu te sente nos dias do Ciclo.

C: Me sinto... Primeiramente que é uma coisa absolutamente, absurdamente tensa, né? Acho que o Ciclo de Acompanhamento nunca vem... ele nunca é bem recebido numa escola porque eles não vêm pra ajudar; eles vêm pra fiscalizar, e é fiscalizar no pior sentido possível, né, de encontrar problema. Eu fico com a impressão de que o Ciclo só se sente trabalhando quando eles conseguem apontar os problemas da escola que eles mesmos criam na cabeça, na minha cabeça, né? Eles evidenciam os problemas que eles mesmos acabam construindo, e isso gera um clima de tensão muito absurdo na escola, né? Porque acaba sendo uma fiscalização desproporcional, é uma burocracia completamente sem sentido, e não existe uma discussão no sentido de querer ajudar, não. Eu nunca vi o Ciclo sentar pra querer

conversar com a gente com calma, assim, de apontar quais são os problemas e encontrar possíveis soluções. Hoje mesmo a gente teve uma conversa aqui na sala dos professores sobre o futuro de uma aluna que tá se ausentando dois dias na semana pra poder fazer trabalho como doméstica. Nada contra uma pessoa fazer trabalho como doméstica, assim. É um trabalho com outro qualquer. [Cita nome da aluna].

P: Não sabia.

C: Ficou faltando a sua opinião e a opinião de \*\*\*\* [professor] sobre o assunto. [A aluna] vai precisar sair dois dias na semana pra limpar casa e botar dinheiro em casa, véi. E a pergunta foi se a gente tem algum problema com isso, de reprovar ela, se é permitido, porque senão ela vai, ela teria que passar pra noite. Aí a maioria dos professores se posicionou de maneira favorável de “não, minha irmã! Vá lá viver tua vida e a gente te ajuda no que for possível”. Só que eu já falei isso pro Ciclo de Acompanhamento, de que a gente tem perdido aluno pra empregos subalternos. E eu acho que uma bolsa de manutenção dos estudantes aqui, por um valor irrisório, de menos de 100 reais por mês, a gente garantiria muito mais gente aqui, mas aí o que é que o Ciclo fala? “Professor, reforce as estratégias de motivação dos estudantes, trabalhe em cima dos projetos de vida”. Aí eu tive que responder: “ó, eu tô falando de 50 reais por mês em casa. Não tem discursinho que eu vá inventar aqui, que eu vou fazer com que o pirraia...” Do tipo: “Não, professor, eu vou ficar acreditando no meu projeto de vida e eu não vou pro lava a jato e eu vou deixar os 50 reais que eu ia ganhar no lava a jato pelo teu discurso bonito.” Toda vez é isso, né? Eles têm uma... Eu, eu enxergo eles como fundamentalistas do modelo que eles criaram. Eles acham que a solução pra tudo é a aplicação do modelo. Então, se o modelo não tá sendo bem aplicado, o problema é de quem tá aplicando. Se as coisas não estão funcionando, não é um problema do modelo; é um problema de quem tá aplicando. Então, se as coisas não estão funcionando aqui, é porque a gente não aplicou bem. E foda-se pra aplicar direito, né? E nem eles mesmos sabem como aplicar, que é o mais engraçado ainda. Olha eu me irritando...

P: Pode se irritar, tudo bem, faz parte. Que é um sentimento válido, né? Vai, conta mais do que te irrita, que eu tô gostando (risos).

C: (Risos). O que me irrita lá na escola?

P: O que te irrita no Ciclo... Tu acha que tem uma diferença do pessoal da Secretaria e do pessoal do próprio Ciclo?

C: Bem, eu acho que a comissão das escolas cidadãs, eles se comportam como um corpo estranho na Secretaria de Educação, né? Eles se sentem melhores, mais eficientes, porque eles assumiram o discurso do ICE e se sentem empresa, eu acho, e nem percebem que se

sentem empresa. Muitas vezes eu vi o pessoal da comissão falar que não faziam parte da Secretaria de Educação. E eles são completamente subor---

P: Sério?

C: E quem falou isso foi Dona \*\*\*\*\*, que hoje é Coordenadora da comissão. Eles se dizem “não, não sou da Secretaria de Educação”. E eu fiz: “oxe, e você é da onde?” Ela fez: “eu sou da comissão das Escolas Cidadãs Integrais”. Eu, eu pensei: “agora fodeu, né? Diz isso na cara de Aléssio [Trindade, então Secretário de Estado da Educação].”

P: Deve ter tipo um racha, né? Tipo, de um se achar melhor do que o outro.

C: Tem, porque esse racha é o reflexo de como a gestão pública das escolas da Paraíba foi feita, né? Criou-se ilhas de excelência pras Escolas Cidadãs Integrais e que se foda pras regulares.

P: Certo. Agora por que tu acha que eles estão fazendo desse jeito?

C: Por orientação do ICE.

P: Certo, mas por que tu acha que o ICE orienta ser desse jeito?

C: Porque a forma de gerir a coisa pública do ICE é baseado em princípios do mercado, das empresas privadas. Não é baseado em princípios da coisa pública, da gestão pública, mesmo, né? Isso que eu falei de foco em resultado, essas estratégias que visam sempre bater meta, eles falam inclusive que a escola não funciona porque é um problema de gestão. Enfim, né? Discurso neoliberal, fundamentado por uma empresa que está se inserindo aos poucos dentro do estado...

P: E por que tu acha que o estado compra esses discursos? Porque eles só veem os números que eles apresentam? Tu acha que é, tipo, a gestão pública tá sendo iludida por pretensos resultados que eles apresentam ou tu acha que é porque eles concordam com esse, com esse...

C: Olha, no mundo dos adultos eu não acredito nem em ilusão nem em inocência, assim. Ricardo Coutinho, Eduardo Campos quando toparam o modelo das escolas integrais, eles sabiam o que ‘tavam topando. O que eu vejo é uma inserção do poder econômico na política, que é uma tradição no país da gente. E é isso que aconteceu, né? O poder econômico se insere e os agentes públicos se submetem por diversos motivos. Pode ter rolado compra da opinião deles... O que eu tô falando é corrupção no sentido tradicional, mesmo. Eu acho que é isso, né? Mas é meio difícil dizer qual é o porquê disso. Eu vejo como uma influência do poder econômico na política. Eu vejo como um processo das empresas dentro do sistema que a gente vive hoje, da sociedade que a gente vive hoje, de transformar, né, direitos em serviços. Você tá falando de educação e educação acabou virando oportunidade de negócios

para as grandes empresas, né? Saúde é uma oportunidade de negócios. É uma característica do estado de pós-providência. Acho que Ball fala sobre isso.

P: Agora, assim, o ICE não recebe dinheiro diretamente do governo do estado. Mas eles...

C: Recebe. Acho que eles fizeram uma licita-- rolou uma licitação e rolou um contrato, né não?

P: Eles dão tipo, um apoio, só que o que eles recebem é de empresas privadas, que financiam isso. Eles são, tipo, parceiros.

C: Certo, mas rola algum tipo de renúncia fiscal pra essas empresas privadas, né? E isso é capital, do mesmo jeito. Talvez não seja depósito de dinheiro direto, mas existe muito de lavar a mão, né? "Eu te ajudo daqui e tu me ajuda ali, eu renuncio aqui e eu te apoio naquela candidatura, ou tu me ajuda aqui nesse processo e eu te ajudo nessa licitação."

P: Como tu acha que isso no fim, pensando agora, a gente tava lá na ponta de cima. Pensando na ponta de baixo, que é os estudantes e a sociedade de uma forma geral. Tu tem notado impactos disso? Impactos sociais?

C: O problema é que com educação os impactos não são vistos a curto prazo. Eles só são vistos a médio e longo prazo. Eu não consigo dizer quais são os impactos na vida dos meus alunos com o tipo de aula que eu tô dando aqui, com o tipo de modelo que eles estão vivendo, né? Eu não sei se estudar numa escola integral faz muita diferença pra um estudante do **[Bairro da Escola]**, em relação ao que ele poderia ter em uma escola regular. E eu sei lá. Sei não. Eu posso dizer o que eu acho. Talvez tenha impacto, tenha impacto positivo no sentido de dar uma formação... É porque a quantidade de tempo que a gente passa aqui dentro e a proposta de educação que a gente tem NESSA ESCOLA, eu acho que promove um impacto positivo, mas sobre as outras escolas eu não sei falar.

P: Tu tava falando que a gente aqui na **[Escola Freire]** é tipo uma resistência ao próprio modelo integral, certo?

C: Certo.

P: Só que tu acha que tem coisa também que a gente não resiste, mas que a gente concorda e faz que tem no modelo integral? O que é que tu acha que tem?

C: Tem várias coisas, né? É inclusive, é meio difícil você traçar uma linha entre o que a gente resiste e o que a gente não resiste. Existe as coisas óbvias. Todo mundo aqui, acho que a maioria se submete à Avaliação Semanal, todo mundo se submete a preencher Guia de aprendizagem, todo mundo se submete a preencher Programa de Ação, mas é dentro daquela zona de que eu preencho, mas eu preencho do meu jeito, né? Não necessariamente eu tô preenchendo da forma correta ou do jeito que o ICE quer ou do jeito que a comissão quer. Eu preencho e é uma burocracia. Tô lá preenchendo um papel. Eu procuro colocar sentido

em tudo que eu faço. Eu gostaria que o Guia de aprendizagem fosse mais adequado à nossa realidade, mas isso nunca foi um... isso nunca foi um objetivo da comissão, no final das contas. A gente se submete à carga horária, a gente se submete às disciplinas da parte diversificada. À própria estrutura do funcionamento da escola a gente se submete. Mas também não tem como resistir a tudo, né? E tem até algumas coisas que valem a pena.

## **DIOGO**

P: Então, primeiro conta da tua trajetória formativa, da tua formação.

D: Bom, eu comecei minha trajetória formativa no nível superior em 2004, quando eu entrei na licenciatura em matemática, só que eu não concluí. Cheguei a fazer três anos e meio, quatro, por aí.

P: Tu quase terminou?

D: Quase terminei. Eram cinco anos. Que era na [**Universidade \*\*\*\***], noturno, e o curso noturno é mais longo que o diurno. Aí eu saí e em 2009 entrei no curso de licenciatura em [Linguagens] pela \*\*\*\*, em São Paulo. É:: em 2010, eu participei do intercâmbio de:: do programa de licenciaturas internacionais, da Capes, aí eu estudei dois anos em \*\*\*\*, e aí voltei pro Brasil e em 2014 eu me formei com diploma da \*\*\*\* e da **Universidade \*\*\*\***. Uma de licenciatura em [Linguagens] e outra em licenciatura em [Linguagens]. É:: em 2018, eu terminei o mestrado pela \*\*\*\*.

P: É em [Linguagens] também, né?

D: Em [Linguagens]. E ainda em 2018 eu participei do Programa Gira Mundo, numa formação de dois meses. Essa é a trajetória.

P: Conta um pouco sobre o que é pra tu ser professor. Na verdade, agora na posição que tu tá, ser Coordenador Pedagógico aqui da [**Escola Freire**].

D: Tá... O que que é ser professor...

P: Como tu te sente.

D: Como eu me sinto ou o que que é? São perguntas bem diferentes (risos).

P: Os dois. É porque é como é pra tu, né? Então, é muito pessoal. Eu quero saber o que tu acha pelo que tu é.

D: Tá, não é pr'eu ir então numa coisa assim. É pr'eu ir no pessoal mesmo, né?

P: Isso, no pessoal mesmo, é.

D: Olha, ser profe--, não é ser professor, é trabalhar com educação no geral, né? É:: é pensar a sociedade como um todo, acredito, né? E aí cada grupo vai sonhar um tipo de sociedade

diferente. Talvez seja por isso que, dentro de uma sociedade com interesses tão conflitantes a gente tenha dentro do espaço da escola e do sistema educacional ideias tão conflitantes assim, né? Mas a escola é um projeto de futuro. É isso, e a gente que constrói isso. É:: tão profundo quanto isso. (risos).

P: Como que tu contaria pra alguém o que é a **[Escola Freire]**? Tipo, se tu tivesse que descrever teu lugar de trabalho, teu ambiente de trabalho pra alguém, tu diria o quê?

D: Olha, eu diria que a **[Escola Freire]**, ela é um projeto que nasceu muito por acaso de pessoas que, por acaso, se reuniram num lugar e que, por acaso, tinham uma::: um projeto de futuro ou uma vontade ou um::: um sonho de sociedade que se assemelha, né? Então, a gen-- isso já é muito importante, que é muito difícil de conseguir, porque isso já faz com que o ambiente já seja propício pra trabalhar numa única direção. Isso ajuda bastante o trabalho. E aí se tornou um projeto de uma escola... é:: de uma escola inclusiva, de fato, uma escola que respeite as diferenças, uma escola que leve em conta o contexto dos estudantes, uma escola que leve em conta, de fato, os estudantes, uma escola que se autoavalia o tempo inteiro, que não é vertical. Então a gente consegue construir crítica, a gente consegue repensar estratégia, a gente consegue mudar estratégia, a gente consegue uma porção de coisa que só é possível num ambiente onde as pessoas querem algo em comum, né? E querem de fato fazer alguma coisa transformadora. E nisso, como a gente não... como é uma coisa que se constrói, se constrói a partir da tentativa e do erro, então as pessoas têm que tar dispostas a tentar, têm que tar dispostas a errar, têm que tar dispostas a se rever. E isso eu vejo muito aqui na **[Escola Freire]**. Por isso eu acho um ambiente propício pra coisas acontecerem, né? Acho que ainda não temos... acho que estamos em caminho, acho que esse ano a gente já tem melhora, assim, uma ideia do que é a **[Escola Freire]**, mas isso ainda tá em processo de construção, né? Desde quando se tornou integral, né, desde o ano passado, a gente tem um ano e meio. Então achar que já gera uma personalidade em um ano e meio de vida é uma falácia. Eu acho que precisa de um tempo maior pra conseguir definir de fato o que que será essa escola, né? Mas se continuar no que foi posto no começo, no que tem acontecido nesse um ano e meio, as perspectivas são muito boas.

P: Por quê?

D: Por tudo isso que eu falei. Porque as pessoas estão abertas, né? A se rever, a se repensar, e tem o::: e o projeto de futuro dessas pessoas que ‘tão aqui trabalhando e que ‘tão aqui liderando esse processo de construção dessa escola... é::: Ai, gente, me perdi no que eu tava falando. No que eu tava falando?

- P: Sobre por que tu acha que tá no processo de criar essa identidade e desse projeto ‘tar dando certo.
- D: Então, as pessoas têm essa disponibilidade e têm esse:: esse sonhar com uma sociedade mais justa, com uma sociedade com igualdade de direitos, com uma sociedade menos desigual economicamente, numa sociedade onde as pessoas têm amparo social, onde as pessoas conseguem conviver com as diferenças, né? Que isso é um ponto fundamental, né? Porque se a gente pensa em Brasil, o Brasil é um país muito diverso, e se a gente não educa pra diferença, a gente não tá educando pro Brasil, a gente tá educando pra Europa, talvez.
- P: Quanto... Em relação a esse projeto, que tu tá falando que tá, assim, em processo de a cara da [Escola Freire] ficar cada vez mais nítida, quanto tu acha que isso se deve ao modelo integral e quanto tu acha que não? Tu acha que...
- D: Tem uma coisa fundamental do modelo integral que é o lance da pedagogia da presença. Querendo ou não, por mais que tenha críticas até em relação à quantidade de carga horária, mas a ideia de você trabalhar numa única escola, de você estar, passar o dia na escola, de você de fato conviver com os estudantes, e isso tudo já gera um impacto muito grande, né? Eu acho que é por isso, também, que as escolas cidadãs, elas são... Quem pensa as escolas cidadãs, elas se agarram nisso, de que as escolas cidadãs têm sucesso e não se pode criticar o modelo, é porque, de fato, o impacto acontece. Você sair de uma escola onde você não tem esse convívio aluno-professor, onde você não tem um projeto de escola, porque não é possível, você trabalha em várias, onde você não tem nada disso. Aí você passa pra uma escola que tem isso, é claro que já vai mudar muita coisa. Mas tá longe de tar num modelo ideal, mas já muda muita coisa. Então, essa é a primeira coisa, porque é só assim que a gente... É só nessa::: nesse contexto que a gente consegue parar pra pensar num projeto de escola. Porque, se os profissionais daqui dessem meia dúzia de aulas aqui, mais meia dúzia de aula lá... Você não tem condições de pensar uma escola, você não tem como construir um projeto; você só pode dar sua aula. Estando aqui na escola o tempo todo, você projeta, de fato, a curto, médio e longo prazo, né. E isso faz toda a diferença. Pra mim, o que vem do modelo, que é grande responsabilidade do modelo é isso: é viabilizar essas condições, né? Agora, as ações pedagógicas em si, acho que o modelo traz algumas coisas interessantes, como, por exemplo, pensar em projeto de vida, mas aí cai num problema, porque é numa perspectiva neoliberal e individualista, e aí não ajuda muito (risos) a construir uma sociedade mais justa, igualitária e etcétera e tal. Então, as ações, as propostas pedagógicas do modelo, todas têm problemas. E todas precisam de ajustes, e a gente ajusta no dia a dia. Claro que ajusta (risos). A gente tem que fazer isso (risos).

P: Pronto, aí eu queria já te perguntar sobre isso também. O que é que tu acha que a gente tem conseguido fazer desses ajustes? Fala um pouco dessa relação com o modelo aqui na realidade do trabalho que a gente faz.

D: Essa:: esses dois polos, né? Individual-coletivo. A gente consegue... acredito que a gente consegue tirar as proposições do modelo da esfera individual... É claro que a gente também trabalha a esfera individual, porque não é essa a questão, né? Não trabalhar o indivíduo. Se trabalha o indivíduo também.

P: Mas ampliar, né?

D: Ampliar pro coletivo, né? E eu acho que isso a gente consegue em ações é:: em ações coletivas que a gente desenvolve aqui, nos projetos que acontecem coletivamente. Até se pensar na construção do grêmio, que se deu com a nossa vinda, que não tem nada a ver com o modelo, por exemplo, mas o grêmio é uma organização COLETIVA dos estudantes. Então eles já começam a entender como é que se organiza um COLETIVO, e como é, enfim. Então tem diversas ações nossas, assim, que a gente sempre vai pra esse lugar da convivência, o que que a gente pode construir junto, o que que a gente quer como sociedade. E mesmo a discussão sobre a sociedade, né? As nossas discussões, pelo menos do que eu vejo da maioria dos professores, não vai prum lance de tipo “é responsabilidade sua e você tem que fazer...”. Não, pelo contrário. A gente pensa que temos responsabilidades como indivíduos, mas temos que construir algo coletivamente, senão não faz sentido. Faz nem sentido escola, né?

P: Hum-hum. Essas... essas modificações que a gente faz nesse modelo que ‘tá sendo implementado, é:: a gente como professor tá num determinado âmbito, né?, que a gente tá dentro da sala de aula. Vocês que estão na gestão, mais especificamente, tu e [E], têm uma relação que fica, tipo, no meio do caminho, né? Entre a própria Secretaria da educação e o ICE e os professores. Como é que fica essa relação entre vocês?

D: Conflituosa, né? Porque... conflitos de interesses, né? Enquanto que de cima se pede números, de baixo se pede outras coisas, né? São outras necessidades. E aí você tem que fazer uma escolha: quem você atende. Ou o que você atende de quem em qual hora. Porque tem isso: você pode atender uma coisa, não atender outra. Você vai jogando com isso, porque a gente vive num:: contexto:: que nome eu posso dar pra isso? Num contexto:: eu posso falar que é déspota? É isso? De eu não poder escolher o gestor da escola, é adequado o termo?

P: Eu acho que cabe.

D: É. A gente vive num contexto como esse, em que a gente não pode escolher as pessoas que vão... Eu até:: tô até um pouquinho com uma questão dessa palavra. Vi um vídeo da Marilena Chauí hoje falando sobre a questão de, dos nomes estarem indo para gestão:

“gestão pública”, “gestão de escola”, e esse nome de gestão tá associado a um pensamento de empresa, neoliberal e etc. E a gente transformou... a gente privatiza o estado, fazendo ele funcionar como se fosse uma empresa, por mais que isso possa também... seja do povo, é um estado privatizado, né, no fim das contas. E a escola, como pertencente ao estado, acaba sendo privatizada. Também tem essa ideia de gestão. Tudo isso pra falar que é::: é uma palavra que eu tô repensando agora. Que é que eu tava falando?

P: Da direção. Certo, mas eu não sei do que tu tava falando antes. É:: a relação conflituosa que existe e tu tava falando que tem que negociar, né?

D: Tem que negociar, porque... Ah, era por causa disso que eu tava falando. Então a nossa posição é frágil. Então não tem como a gente negar o que vem de cima. E eu não tô dizendo que o que vem de cima é só coisa ruim. Não é isso. Mas as coisas que vêm de cima normalmente são impostas e não são dialogadas. Então você consegue... ‘cê tem que negociar, né? E ao mesmo tempo ‘cê tem uma demanda que vem dos estudantes. Demandas diversas e que às vezes se opõem ao que a Secretaria quer. E::: na minha, no meu olhar de educador, o estudante é o centro, de fato, do processo, né? Porque o modelo fala isso, mas isso é uma falácia, porque no dia a dia, na nossa rotina e nas diretrizes que vêm de cima, não é o estudante que tá no centro. Mas é o que a gente tenta fazer. Não conseguimos o tempo todo, ainda. O estudante não tá no centro aqui na [X] o tempo inteiro. Isso seria muito::: mentiroso da minha parte dizer isso. Mas estamos caminhando nesse processo e conseguimos em algum momento fazer com que isso aconteça.

P: Conta um pouquinho mais sobre isso de ser uma falácia pra tu, isso que... de o estudante estar no centro. Porque realmente eles colocam isso nos materiais, né, de formação.

D: É uma falácia primeiro porque não... já vamo começar pelo que eu tava falando. Se a comunidade escolar não escolhe sua gestão, como que ela tá no centro? Quem tá no centro nessa situação é quem? É o secretário de educação, que é ele que escolhe? Então é ele que tá no centro nesse momento. É::: Quando::: muda-se, altera-se um modelo educacional no estado inteiro ou implementa um modelo educacional dentro de uma escola que tá situada num bairro, não há diálogo com a comunidade, ninguém vem conversar, ninguém vem explicar, ninguém quer saber se quer, se não quer, se condiz com o contexto, se não condiz... Mais uma vez, quem tá no meio desse processo é a Secretaria. Não é a comunidade, não é o estudante, não é ninguém. Quando vêm demandas tipo: “cês têm que fazer isso, ‘cês têm que aplicar tal prova, ‘cês têm que nanananã...”, independente do processo que a gente tiver pedagógico, porque o modelo tem tudo que funcionar igual, não importa se você tá em Sousa, se você tá em Patos, em João Pessoa, em Campina Grande, tem que ser tudo igual, se não

leva em consideração o contexto daquele lugar, mais uma vez, não é o estudante que tá no centro. Nesse caso é o modelo. E, na maioria das vezes, o que eu vejo é o modelo no centro, e não o estudante. Tanto é que não se pode criticar o modelo. Se o próprio estudante falar “ah... que...”, “não, é porque tem que trabalhar isso, isso e isso; esquece o estudante. Cês têm que convencê-lo de que isso é bom”. O estudante não tá no centro. É o modelo; às vezes é a Secretaria. Na rotina, às vezes é o professor também... Enfim...

P: E tu tava dizendo que aqui na X a gente tá num processo de cada vez mais colocar o estudante no centro. Me conta um pouco mais por que tu vê assim.

D: Eu vejo assim porque, primeiro a gente traz... Primeiro uma coisa do próprio modelo, que é o conselho de líderes. Isso faz... Isso é uma coisa boa do modelo, de compartilhar a gestão. É::: Apesar de que o modelo tem essa ideia de gestão compartilhada, mas desde que seja para solucionar problemas; criticar jamais. A crítica me parece que é uma coisa que não pode ter muito. Mas é um::: é uma organização importante, eu acho, né, o conselho de líderes. É::: De novo, a formação do grêmio também é um indicativo de que a gente de fato está fomentando que os estudantes se empoderem dos próprios processos e tomem decisões a partir deles. No próprio conselho, que isso também é diretriz do modelo, no próprio conselho de classe ouvir a opinião dos estudantes em relação a isso. As propostas metodológicas dentro de sala de aula que a gente vem levando, de ouvir mais, o professor sai do centro e a gente escuta mais as necessidades, né. Só o fato de você escutar, cê já tá no processo de colocar o estudante no centro, porque a realidade era professor fala e estudante escuta, né. Então é todo um processo que tá sendo modificado. E sem falar nas ações que os estudantes fazem por conta própria e que a gente incentiva. É::: Só de ver as paredes das escolas, pintadas e desenhadas, tudo iniciativa deles, ninguém foi e pediu nada. Eles que... E aí cê vai vendo que uma coisa leva a outra, né? Cê vai incentivando esse empoderamento e aí com o tempo a tendência é eles cada vez mais irem por conta própria. Mas é claro que tem aquela coisa, né? Pra você andar sozinho de bicicleta, cê primeiro tem que ter alguém te ajudando, até o momento que você vai andar sozinho. E aí, quando eu falo “tá no processo”, é justamente nisso, né? A gente não tá acostumado a:: participar, de fato. A gente, falo o estudante. Não tá acostumado de fato a participar do processo educacional. A gente só recebe as coisas. Então é um processo pra se adaptar a esse novo modo de agir, de pensar e de eles se empoderarem disso também e começar a andar com as próprias pernas, é só questão de tempo. Não é nem uma coisa que eu falo que tá em processo porque a gente não conseguiu fazer. É porque leva tempo, mesmo. Isso leva tempo e é tranquilo. E até para os professores, né. Pra gente se transformar. Que a gente também vem de outro modelo. A gente também

vem de vários vícios que a gente adquiriu na nossa função. Na formação e durante a função. E é uma desconstrução nossa. E quando eu falo que é uma escola que está em processo de::, eu volto àquilo, porque é uma escola que tem profissionais que não se negam o repensar sua prática. Se você não repensa sua prática, não há o que fazer: cê tá no centro. Agora, se você é uma pessoa que repensa sua prática, é porque você escuta, é porque você tá levando em consideração outras coisas além de você mesmo; logo, você tá saindo do centro.

P: É... Tu tava falando agora muito de:: da relação dos professores e da gestão com os próprios estudantes. Tu pode falar um pouco agora também de como tu vê essa relação de todo o coletivo de trabalho, de todos os professores, a gestão, a relação entre si das pessoas? Como é que tu enxerga essas relações?

D: Olha, as relações... Aquilo. É importante pontuar que esse lance da:: esse lance da pedagogia da presença, desse convívio diário e tal com os estudantes, ele:: ele também é não só dos estudantes mas entre os professores. Ele também proporciona um ambiente de conflitos. Porque... Isso é tranquilo e democrático, inclusive. Porque seres humanos convivendo no mesmo ambiente vai gerar conflito. Então a gente, numa escola pequena, com poucas pessoas, convivendo o ano inteiro, diariamente, numa carga horária extensa, é normal que as relações sejam permeadas de conflitos, né, durante o ano todo. Só que o que eu vejo aqui na X é que a gente passa pelas coisas, a gente tem conseguido aprender com o que a gente vive e a gente consegue dar um passo pra frente. Porque o conflito, ele é ruim quando ele te paralisa ou quando ele te leva pra trás, mas aqui eu sinto que tem passo pra frente, que a gente entra em conflitos justamente porque a gente tá querendo avançar em coisas, né. Então, é:: e as pessoas da escola são muito bem preparadas, né? Aqui tem profissionais muito bem preparados. Então as pessoas têm um empoderamento do que acredita, do seu trabalho, tal, então as pessoas colocam o que querem, né. E às vezes as vontades entram em conflito. E aí dali a gente vê como é que faz. Mas a relação, ela passa. Não vou jamais fantasiar, né. Mas ela passa de um bem-estar ótimo, que a gente não vê em nenhuma outra escola, um ambiente maravilhoso onde as pessoas podem ser quem elas são e a gente brinca entre a gente e a gente se diverte, e não tem essa coisa de “eu sou seu chefe”, não tem isso. A gente tá todo mundo junto, nananá... E, ao mesmo tempo, a gente tá brigando, mas pondo ideias pra brigar. Que isso que eu acho importante, né. O conflito é de ideias. Não é um conflito porque eu não gosto de você ou porque você me olhou torto, sei lá por quê. Mas é um conflito de ideias, né? Vamo pôr as ideias pra brigar pra gente chegar num lugar, né, junto.

P: É, faz sentido. Gostei. É um tipo de conflito que é muito valioso e que traz benefício pra própria relação entre as pessoas, né?

D: E que eu percebo que as pessoas não ‘tão muito acostumadas, né? A gente tá se acostumando, né? Mas as pessoas, eu percebo, assim, que não ‘tavam muito acostumadas com esse tipo de coisa, e acham que conflito de ideias já é uma briga pessoal. Não faz sentido.

P: Tu tá pensando mais nos próprios professores, ou...

D: É, no geral. Inclusive os professores. É claro que a gente já tá bem melhor, né. A gente já tá convivendo há algum tempo. A gente já consegue entender mais que um conflito de ideias, ele começa e termina ali e tal. É::: mas, enfim. É todo um processo, né. É uma questão de se habituar, né, e entender que a sua ideia não é você ((risos)). Muitas vezes a pessoa se coloca pessoalmente na ideia que ela apresenta. E aí, se você ataca a ideia, você tá atacando a pessoa pessoalmente. E isso é uma bobagem. Porque uma ideia é uma ideia. E a pessoa é muito mais coisa para além dessa ideia. E isso que eu acho que a gente vem aprendendo desses conflitos. Que é isso: a gente fala, a gente é sincero. E você falou dessa relação professor-gestão: é sincero da gestão poder falar pros professores e dos professores poderem falar pra gestão também. Então há uma relação horizontal e que não tem medo de ter uma perseguição depois. É isso. Põe ideia pra brigar. A gente vai brigar, chegar em algum lugar e superar. E venha a próxima, né, porque a vida é conflito.

P: E pensando agora da relação dos professores e gestão com a Secretaria de Educação e com o ICE. Porque tu tava falando do teu papel, né, como parte da gestão na relação com o ICE. E pensando todo mundo com o ICE, como tu acha que isso acontece também? É no mesmo sentido do que tu tava falando, de escolher o que fazer e o que não dizer...

D: Depende muito dos representantes desses lugares. Porque são... O discurso nem sempre é tão alinhado. É::: Vêm pessoas com perspectivas, com ideias diferentes do que é educação, ou do que deve ser, principalmente se você bota Secretaria e ICE no mesmo lugar, porque são duas coisas bem diferentes e com abordagens bem diferentes, né. O ICE tem mais aquela coisa simpática, né? Aquela coisa mais de fazer ali a política, tal, tranquilo... Mas também não, eles... pelo menos do que eu tive contato, eles também não apresentam... uma..., na fala, eles não apresentam a vivência no chão da escola. Eles, de fato, na fala, me apresentam um instituto que está propondo algo lindo e maravilhoso, mas ((faz gesto de que pouco importa com as mãos uma batendo na outra)) se tá colado com a realidade ou não, isso é outra história. A Secretaria já tem uma::: uma relação um pouquinho mais conflituosa. Eu não consigo entender o que que é isso não. Vou ser bem sincero. Porque existe um clima de que a Secretaria tá lá pra cobrar e pra::: perseguir algumas vezes, né. Eu fui numa reunião de... Vou falar uma coisa segredinho, mas tô nem aí... ((risos))

P: Conta tudo, vai ((risos)).

D: Eu fui numa reunião essa semana, de gestão, de alinhamento de gestão.

P: Com a Secretaria?

D: Com a Secretaria. E foi convidada, foi convocada toda a gestão, né. CAF, CP e a gestora.

P: Isso de todo mundo da regional?

D: De to::das as escolas.

P: Ou seja, lotou...

D: Só que dividiram por região, né? Aqui ficou::: acho que três gerências. Mas teve reuniões no interior, no sertão, enfim. Teve em outros lugares também, mas foi uma coisa de alinhamento geral, mesmo. De falar com toda a galera. E foi uma reunião monstruosa. Não parece que eram pessoas da educação. Eu até me pergunto se as pessoas que trabalham lá têm alguma formação na área de educação. Por que às vezes parece que não. Ou temos que começar a discutir sobre a formação pedagógica nas universidades, porque o que tem ido pro merca- ((risos)) pro merca::do de trabalho, né, se é que a gente pode chamar de mercado de trabalho a educação... Mas é::: é assustador, assim. Foi uma reunião de, tipo “você têm que fazer isso, você têm que fazer aquilo”. De cobrança, de pressão. Só pra isso. Nos tiraram da escola uma manhã INTEIRA, passaram uma manhã INTEIRA dando sermão.

P: Poxa, eu fico imaginando a imagem que eles têm dos diretores e dos CPs de todo mundo, né?

D: Porque a grande questão é que se acredita que a educação tá como tá por conta dos profissionais da educação. É::: acredita-se... Por que a educação “tá como tá”? Também essa coisa de “tá como tá”, ninguém fala exatamente. O que tá tá como? ((risos)). Mas se acredita o:::, de repente, o mal desempenho da educação aos profissionais que ‘tão trabalhando. E, assim, não é:::, não é de todo mentira. Só que tem todo um contexto, né? Se você não oferece formação de qualida:::de, se você... - formação contínua, que a gente precisa ter - se você não tem um ritmo de trabalho que comporte uma formação de busca pessoal, por exemplo. E a gente não tem condições, né? Em uma escola integral. Inclusive foi uma das coisas que falaram nessa reunião: “quem escolheu escola integral não tem essa de fazer doutora:::do...” ((bate na mesa para marcar as palavras)). Usaram isso. ((risos)). E::: então você não pode. Você não pode se formar fora, você não tem formação de qualidade dentro... Na X tem porque a gente faz.

P: Beijos ((risos)).

D: Beijos. Elas que lutem ((gargalhadas)). E aí, tipo... Do que eu tava falando? Eu sempre me perco...

P: Se você não dá as condições todas, como é que você espera...

D: Ah! Como é que você espera que a pessoa desempenhe um bom trabalho? E, assim, não adianta. Se eu colocar pessoas pra trabalhar cinquenta horas semanais, porque no fundo, é isso, né?, porque pedem pra gente chegar às sete horas pra fazer Acolhimento, ficar com eles durante o almoço em clubes, Tutorias e etc. e sai às cinco. Das sete às cinco dá dez horas, vezes cinco na semana, cinquenta. A gente trabalha cinquenta horas e ganha por quarenta. É::: Quem trabalha com educação sabe que não importa se você tá dentro da sala de aula, não importa se você... É muito. É um ambiente que suga muita energia. É muito desgastante? Então qual é a qualidade do trabalho? Aqui na [Escola Freire] a gente tem uma escola pequena, poucas turmas. A gente tem uma realidade muito privilegiada. Mas não é a realidade das escolas. Eu vejo professores falar que dão as nove aulas quase todo dia. Nove aulas direto. Isso é insano. Como é que você vai ter qualidade no trabalho? Não tem condições de ter qualidade. É:: E aí se... Na minha opinião, sinceramente, dentro de sala de aula, um professor não deveria passar mais de quatro horas por dia. Quatro horas pra mim é o limite, por dia. Você tem que preparar. Cê tem que planejar. E mais, eu acho que você tem que planejar a sua aula com, com tempo, que de fato precisa, né? Você não ser aquela, aquele planejamento rápido, né. Mas você de fato poder se debruçar. Você de fato poder ler um livro pra preparar UMA aula. É super possível, gente. E olha a diferença de qualidade. Cê ter tempo pra poder ler um livro INTEIRO pra preparar uma única aula. Isso na nossa realidade é possível? Não é possível. E aí a gente... Tá. É por conta dos profissionais? É. Mas é por conta da situação que os profissionais se encontram, né? Enfim. É claro que profissional ruim tem em toda profissão. Não tô dizendo que todo professor é ótimo e só não tá bom porque... Não é isso. Tem profissional ruim em toda profissão. Só que não é o caso. Falar que a educação tá porque a gente só tem professor ruim é um desrespeito, mas, enfim, o Brasil só desrespeita o professor. É parte... nossa.

P: É desolador.

D: É desolador.

P: Porque, ao mesmo tempo, vem um outro discurso por trás hipócrita, dizendo “olhe, nós somos os heróis, que tem que ter muito amor”.

D: É mentira! As pessoas tinham que ter vergonha na cara quando falam isso, sabe? No dia dos professores, tanto na terça, quanto na quarta, eu quase não dei as caras. Cês perceberam que eu fui direto pra formação... E não porque aqui eu não ia ter votos sinceros. É porque... Toda essa demagogia de feliz dia dos professores, meu ovo. O ano inteiro tá todo mundo de costas viradas pra frente.

P: Eu falei. Eu falei tanto quando eu peguei o microfone ali. Isso é uma sociedade hipócrita, que um dia vem dizer isso, mas que todos os outros dias tá jogando pedra, né?

D: Hum-hum.

P: Enfim. Tem outra coisa que eu queria te perguntar, que é sobre o teu trabalho, especificamente. Pensando, assim, todo dia que tu vem pro trabalho, o que é que te angustia mais e que te deixa preocupado de tu ter que dar conta? Tem alguma coisa que tá sempre uma preocupação na tua cabeça, que tu tem que fazer e tem que dar conta?

D: Eu me sinto sobrecarregado. Eu não me sinto angustiado de não dar conta. Não, eu não me sinto. Porque, enfim, também é... Eu dou conta até onde... Sem falta modéstia. Não tem essa de não dar conta, não. Eu dou conta, sei que até onde consigo fazer faço bem e ponto. O que me angustia é porque tem uma demanda burocrática muito grande e ao mesmo tempo tem uma demanda pedagógica muito grande. A pressão sobre o burocrático é muito grande. A pressão sobre o pedagógico não é. E isso é muito louco.

P: Essa pressão que tu tá falando é a pressão que vem...

D: Da Secretaria.

P: Da Secretaria. Tá.

D: E isso é muito louco, porque o burocrático deveria ser meios pra viabilizar o pedagógico. E o pedagógico é que deveria tar no centro. Mas não é. Não importa... não é justificativa, por exemplo, pra Secretaria, tipo, “ah, eu não entreguei tal documento hoje porque eu tive que ir acompanhar um professor numa aula que tava tendo dificuldade”. Isso jamais seria um argumento pra eu não entregar. Se o professor tem dificuldade dentro da sala de aula e eu como Coordenador, que poderia ajudar, não interessa. Eu tenho que fazer outra coisa ao invés de fazer isso, que vai impactar diretamente na qualidade da educação. Mas aí eu tenho que parar e preencher papel que não vai impactar em nada, em ninguém. E aí é uma... é uma posição que eu me questiono diariamente, que me angustio e vou tentando ver até onde eu posso negociar, né. Aí perde um prazozinho pra ver o que acontece, perde outro prazozinho pra ver o que acontece ((risos)).

P: Vai fazendo uns testes pra saber onde tá o limite.

D: Vai fazendo uns testes pra ir eu sabendo, né, ir sabendo o que que eu posso ou não. Qual o tempo que eu posso dedicar mais e tal.

P: E o que é que tu tem descoberto?

D: O que que eu tenho descoberto é que... ((suspira)) É::: no geral, se atrasar, ninguém morre, só que vão te perturbar. Aí vai ligar, vai mandar mensagem, vai blabláblá, blabláblá, blabláblá... Assim, você precisa de uma coisa, ninguém te responde, mas cobrar, aí...

P: Aparece todo mundo.

D: É mensagem, é áudio, é ligação. E eu tô falando sério. Tem coisas que cobram, que mandam mensagens no meu WhatsApp, ligam pra mim, mandam mensagem no WhatsApp de E e ligam pra ela. Pra cobrar a mesma coisa. Isso acontece. E não é pouco que acontece. E aí cê fica, tipo, aí cê se sente pressionado, né. Aí você joga tudo pra cima e vai fazer, porque o povo tá te perturbando.

P: Senão vão morrer lá do coração.

D: É. Isso no começo; agora eu já percebi que, tá, dá pra ir dando uma enroladinha aqui, outra enroladinha ali, e jogar, e são as estratégias, né?

P: Sim.

D: E aí, né, a gente vai vendo o que faz.

P: Vai sobrevivendo.

D: É.

P: Tem coisas que eu não te perguntei que tu acha que tem a ver com tudo isso que a gente tá discutindo e que não apareceu e que tu gostaria de mencionar? Considerações finais, essas coisas.

D: Eu não sei nem na real qual que é o tema, o contexto do negócio. ((Risos)).

P: O meu trabalho vai ser mais sobre o coletivo de trabalho da [Escola Freire] e a relação desse coletivo com as prescrições, com aquilo que é o trabalho prescrito pra gente.

D: Tá. Eu quero dizer uma coisa, sim, que é muito importante, que aí isso é especificidade da escola. Não tem nada a ver com o modelo e etc. e etc. e que tem que ser dito, que é o lance - provavelmente os outros professores falaram, mas enfim - o lance das nossas formações, né? É::: Isso é algo muito importante que a gente desempenha aqui. E faz parte de tudo aquilo que eu falei, né? Se você é um profissional que se repensa, você é um profissional em formação. Porque se você não se repensa, você é um profissional supostamente pronto, né, e aí você não precisa de formação. Então, essas formações, elas dinamizam todo esse processo, né, e vai nos dando ferramentas, porque a gente tem muitas ideias na cabeça, mas como viabilizar? Como pôr em prática, né? Qual é a base pra essas coisas acontecerem? Isso só tem com estudo. Isso só tem com pesquisa. Isso só tem com formação. Isso só tem... E o que é muito importante também, né. Porque aí é que tá. A gente vive o mesmo contexto. Qual é o massa de a gente ter formação DENTRO da escola? Seja, é::: proposto pela equipe ou venha alguém de fora pra dar a formação. Mas qual a importância da formação dentro da escola? Porque a gente CRIA uma base de conhecimento comum. A gente começa, ao longo do tempo, né?, isso a médio prazo, a gente começa a falar a mesma língua. Porque as

referências são as mesmas. As leituras são as mesmas. As reflexões, a gente passou pelas mesmas. E a realidade é a mesma. Então, olha como é potente. Olha como isso tudo pode ser canalizado pra superação de problemas, pra construção de estratégias. Isso é FUN-DAMEN-TAL. Pra mim, não existe projeto de escola sem isso. Não existe. É inviável. Ter uma base comum da equipe, que tá junta, se formando e pensando aquela realidade específica de educação. E isso não se vê em lugar quase que nenhum. Não posso falar nenhum porque eu não visitei todas as escolas do Brasil pra dizer. Mas isso eu nunca vi em outro lugar do jeito que acontece aqui na [Escola Freire]. E que tem muita potência. Só que... as forças de cima tentam inviabilizar, inclusive.

P: Isso que eu fico pensando. O que é que motiva isso? Por que que tu acha que eles tentam derrubar isso?

D: Tem uma questão muito simples. É::: Precisa ter aula das sete e meia às cinco. A gente dispensa os alunos em um turno pra ter essa formação. Um turno. De dez horas diárias, um turno duas vezes por mês. E não é nada, gente. Não é nada. E pra uma coisa tão importante. É porque se tem a cultura de que, tipo, “ah, dispensou, ah os professores não querem trabalhar”. Eles devem pensar que a gente tá dispensando pra não trabalhar. Acho difícil pra eles acreditar que existe uma equipe que dispensa os alunos pra trabalhar melhor. Deve ser muito difícil essa conta na cabeça deles. De chegar nesse resultado. Então eles duvidam, não acreditam. Acham que a gente tá fazendo corpo mole pro trabalho, enquanto é o oposto total disso. A gente tá é trabalhando mais. A gente prepara as formações. A gente pensa nas formações. A gente... é::: numa tarde que de repente você teria só uma aula, ‘cê vai passar uma tarde inteira trabalhando ali e pensando sobre aquilo. Então... Só que pra eles é muito difícil imaginar essa realidade possível, porque eles não executariam. E como a gente vê o mundo a partir da nossa visão, eles nunca vão acreditar que a gente tá querendo trabalhar, porque eles não querem.

P: Hum-hum. É. É tão triste. Sim, aí tu tava dizendo que isso é um ponto que tu destaca que é fundamental pra criar essa identidade coletiva também, né?

D: Super. Super. E acho que o próximo passo é ir... Eu não acho que são todos os estudantes, mas eu acho que o próximo passo a gente é ir inserindo, como a gente já tá fazendo com os funcioná::rios, a gente ir inserindo alguns estudantes também nas nossas formações, alguns que a gente vê que têm intere::sse. Ou até associar, falar um pouco do modelo com o projeto de vida. Tem algum aluno cujo projeto de vida é ser professor? Isso é importante da gente saber, porque esse aluno, essa formação pra ele é ótimo, já pra saber como que funciona o nosso trabalho, como que a gente pensa, o *backstage*, né? Como o que que acontece quando

o professor não tá na sala de aula, né? Isso é uma coisa que já tá na minha cabeça há algum tempo, mas era... só não introduzi pro coletivo porque eu achava que não era o tempo ainda, né?, porque a gente ainda tá no processo de inserção da equipe de apoio nas nossas inserções e tal. Mas pra mim o passo seguinte é inserir os alunos e o passo posterior os responsáveis, né, dos alunos. E ‘tar todo mundo se formando junto. Porque todo mundo tem que pensar em escola. É professor, é funcionário, é pai, é mãe. Enfim, todo mundo tem que pensar. Só que aí não adianta, né, eu pensar a escola a partir do que eu acho. Não. Vamos sentar e estudar junto e aí a gente pensa.

P: Ai, meu sonho! Eu acho que a gente tá caminhando pra isso, então eu acredito muito que vai acontecer. É questão de tempo e de não pisotear na gente. ((Pausa)). Mas acho que a gente chega lá.

D: Cê vai nem ‘tar aqui, P. Para de ser mole. ((Risos)).

P: Ah, eu vou tar aqui. Oa, deu quase uma hora. Meu deus! A tua foi a maior de todas. ((Risos))  
Mais pontos a colocar? Tá tudo... Acho que estamos contemplados, né?

D: Não, eu acho que 55 minutos... Nossa, como passou rápido!

P: Quando a gente fala do que a gente ama, passa muito rápido. Obrigado!

D: Nada!

## EVA

P: Pronto, estamos iniciando a nossa entrevista. Então, fala um pouco sobre tu.

E: Bom, eu sou professora há catorze anos. Quinze. Quinze anos. Comecei como professora polivalente, né, ensino, educação infantil e anos iniciais do fundamental. É::: Daí eu fiz o curso de licenciatura em [Linguagens]. Há cerca de dez anos eu dou aula só de [Linguagens]. saí da questão da polivalência. Fiquei dando aula apenas de [Linguagens]. E focada mais na questão da \*\*\*\*. Eu sou péssima em \*\*\*\*. É::: Há três anos, desde 2016, eu tô em Escola Cidadã Integral, desde o ano de implantação, numa Escola Cidadã Integral Técnica. E desde o ano passado que eu tô nessa escola, né, que é cidadã integral. Em coordenação pedagógica, eu fiquei por cerca de quase três anos. E de maio até o presente momento eu tô na gestão, então é uma experiência nova. Tenho especialização em [Linguagens] e educação, mestrado em teatro, mestrado profissional, e pretendo fazer o doutorado também em [Linguagens] ou em educação, que é algo que eu tô definindo ainda pra minha vida. É isso.

P: Como tem sido pra tu ser diretora?

E: Tem sido muito difícil. Eu não imaginei, assim, que seria fácil quando eu decidi sair da coordenação pedagógica, passar pra gestão. Coordenação pedagógica também não é um espaço fácil de estar, porque como se... O que eu sinto é que eu não tô na gestão porque eu não gosto de ser professora, é o contrário. Às vezes a gente encontra algumas pessoas que têm essa visão: “Ah, eu vou sair da sala de aula porque eu não gosto de dar aula. Vou pra gestão, pra coordenação ou vou pra outro espaço porque não gosto mais de dar aula.” Eu não tenho esse perfil. Eu adoro sala de aula. E quando eu saí da sala de aula pra fazer coordenação pedagógica e também pra gestão, né, pra aceitar o cargo de gestora, foi na possibilidade de mobilizar as pessoas a alcançar aquilo que seria o meu sonho, né, de uma educação pública de qualidade, que fosse de fato democrática, então essa visão de “é gestora, é Coordenadora pedagógica e não é professora”, eu me sinto um pouquinho ofendida. É a realidade que eu vivo, assim. Porque quanto mais eu me afastar da sala de aula, mais eu me entristeço, assim. No sentido de que é o lugar onde eu gosto de estar. Então o que eu faço pra vencer esse lado que eu acho difícil da gestão, que é a ausência, né, a distância da sala de aula, é estar com os alunos. Qualquer oportunidade que eu tenho de desenvolver algum projeto, de estar em sala de aula com os estudantes, que não seja só coisa chata de gestão, eu estou. Ó a fala: “coisa chata de gestão”. E eu falo no sentido de coisa chata de gestão porque o meu trabalho hoje é muito mais burocrático, muito mais administrativo e financeiro do que o trato de sala de aula, do que o pedagógico. Eu tenho a honra de ter um Coordenador pedagógico que é muito competente e eu fico muito tranquila com relação à condução que ele faz do processo pedagógico. E, em nosso contexto, né, da nossa escola, o administrativo financeiro é o que no momento tá precisando de mais atenção então eu tenho dado essa atenção pra equilibrar. E eu acredito que quando estiver equilibrado, os dois caminhando bem, eu vou poder dividir a minha atenção como deve ser: entre o administrativo financeiro e o pedagógico. Hoje eu tenho dado maior atenção ao administrativo-financeiro e é uma parte chata, burocrática, difícil de se lidar.

P: Hum-hum.

E: E que eu não tenho experiência; minha experiência é sala de aula.

P: Hum-hum. Tu tava dizendo que é difícil. O que é particularmente difícil pra tu, de tar na gestão?

E: É um universo novo, né? como eu tava dizendo, na questão administrativa-financeira. Eu não tenho nenhuma formação em Gestão Escolar e isso deixa uma brecha gigantesca para que falhas ocorram. Então, você junta a inexperiência da pessoa no cargo com a falta de formação pra isso. Então, se a gente tivesse um processo formativo que desse suporte à

gestão escolar, como em outros estados eu sei que existe, é::: eu ia me sentir muito mais segura de exercer a gestão. Então é difícil porque eu não tenho, de fato, o conhecimento teórico, nem o aporte experiencial, né, assim, de vivência com a gestão escolar. Então, acaba sendo... É::: Se é um espaço difícil, algo de difícil de se lidar, porque envolve também questões políticas (qualquer espaço, né, envolve questões políticas). Mas, assim, é por não... pela falta de conhecimento, de fato.

P: Se tu fosse falar sobre a **[Escola Freire]** de uma forma geral, o que é que tu acha que seria a cara da escola? Como é que tu descreveria essa escola pra alguém?

E: Eu acredito que eu descreveria a **[Escola Freire]** como um... um espaço, de fato, de aprendizagem, de experiências educativas, pedagógicas, bem diferente das escolas por onde eu já passei. É uma escola de respeito à diversidade. Claro que tem suas... é::: os pontos de atrito, de conflito, já do convívio, né, social, que acontece em qualquer lugar. Mas aqui é um espaço onde o diferente é acolhido, o que é difícil de acontecer na maioria das escolas. E é uma escola que foge muito do padrão, assim. É um espaço onde as pessoas investem no novo, em experienciar novas metodologias, em experimentar novos caminhos pra educação. E isso não é comum. Geralmente os professores são mais... E os próprios estudantes... são mais fechados pra essas experiências. A gente vê tanto a receptividade dos estudantes quanto a dos estudantes em propor e em experienciar.

P: Como tu vê tua relação com os outros participantes daqui do espaço escolar? Pensando em todo mundo que participa da escola.

E: Eu sou um elemento novo na escola, de certa maneira, ainda, né? Eu tô... fazer um ano que eu tô aqui na escola agora em novembro. Primeiro de novembro faz um ano que eu tô aqui na escola. Inclusive tá bem pertinho de fazer esse aniversário, vou trazer um bolo. E eu tenho uma boa convivência, um excelente relacionamento com os professores, com os estudantes, com os familiares, mas, assim, a sensação que eu tenho dos funcionários, principalmente aqueles mais antigos, não é tão boa quanto dos demais membros da comunidade escolar. Então, eu sinto uma resistência por parte deles na minha atuação, na minha liderança, né, assim, de como eu exerço essa liderança. E eu sinto que é mais pela condição de de fato eu representar aquilo que é o novo, né? Assim, não é o gestor comum de escola regular. Então, o que eu trago pra comunidade escolar enquanto proposta, né, é de mudança de realidade, de buscar novas estratégias, de cada um cumprir com seu papel e colaborar no todo, e isso não é algo comum nas escolas, não. As pessoas querem mais é cada um no seu quadradinho, fazendo cada um a sua parte, no máximo cumprindo com seu horário e não com seu trabalho especificamente. Enfim, não querendo tecer crítica mas, assim, já tecendo, é aquela coisa do

“Quem já estava que se incomoda com aqueles que chegam”, né, assim, que chegam propondo coisas diferentes. Principalmente pensando que a escola tem 35 anos e há dois anos letivos que a gente tem escola integral e foi uma revolução, uma mudança muito grande, e isso assusta muito a quem já tava aqui. E a gente tem funcionário que tá há 30, mais de 30 anos na escola.

P: Hum-hum. E como é a tua relação com todo mundo que faz parte do teu trabalho mas que tá fora da escola? Pensando na Secretaria, por exemplo.

E: Eu avalio que eu tenho uma boa relação com a Secretaria de Educação. É::: Existe sim uma boa relação com a organização social que atende a escola. Mas eu sinto, assim, que a gente precisaria ter mais... um apoio maior, é::: com relação às demandas que a gente tem, com as necessidades que a escola tem. É::: Eu vejo a questão da relação social, que não atende as solicitações nos prazos que a gente...

P: A InSaúde?

E: Isso. ... que a gente envia. Por exemplo, tem uma porta que tá com dobradiça quebrada há um mês e meio, quase dois meses e com solicitação de serviço e, uma coisa simples, que rapidamente se consertava e gera aquele...

P: Vários ofícios pra resolver...

E: Vários ofícios pra resolver uma coisa que é simples. E isso atrapalha o nosso dia a dia. Que pode causar um acidente. A comunidade vê, acha que é uma... uma incompetência da gestão da escola, né? É o que acaba parecendo. Então, esse atendimento, esse::: acompanhamento, principalmente da organização social com a escola vem atrapalhando o nosso dia a dia. E isso é acompanhado pela Secretaria. A Secretaria tá a par dessas situações.

P: Em relação às tuas demandas de trabalho, é::: de onde tu diria que vêm principalmente essas demandas? Tu percebe elas vindo mais da Secretaria, ou vindo mais da comunidade escolar ou vindo mais dos professores? De onde que vem, assim, a maior demanda que te faz trabalhar?

E: Hoje, né, nesse momento, a maior demanda vem do próprio conselho escolar. Porque a gente teve um processo de... Como eu... Que palavra usar pra isso? De reestruturação do conselho escolar. Então essa reestruturação gerou um atraso na entrega de documentações, de prestações de conta, de pagamento a fornecedores e é uma bola de neve. Então, enquanto esse assunto de fato não for resolvido, tudo não for colocado em dias, eu me sinto sobrecarregada diante disso. E também foi a falta de um Coordenador administrativo-financeiro atuante e depois a falta de fato de um Coordenador ou Coordenadora administrativo-financeira. E a gente tá há um mês com esse Coordenador, essa Coordenadora

atuando, e acabou sendo difícil pra a gente lidar com tudo isso. Então, no momento é essa a demanda. Mas antes disso... de onde mais vinha as demandas? Da própria Secretaria, com certeza.

P: Humrum. E como é que tu se sente em relação a essas demandas?

E: Eu me sinto sobrecarregada, porque essas demandas, elas deveriam vir com um prazo maior para realização. Por exemplo, é::: tem uma planilha pra preenchimento. Essa planilha, deveria ter pelo menos uma semana pra dar conta dela, indicando os setores responsáveis pra fazerem as... o cumprimento dessas demandas. E às vezes, não. Hoje chega o informe e você tem que entregar hoje mesmo, ou no máximo amanhã. E são sempre demandas com urgência, em cima da hora, e esse, essa falta de programação, pra mim, incomoda. Porque aí entra naquilo que seria a programação da escola. A gente tem o calendário, a gente tem... A gente se programa, a gente faz a Reunião de Fluxo. Então, o que a gente se programou pra realizar na segunda-feira pra realizar ao longo da semana às vezes é atravancado e remexido por conta de uma demanda que a Secretaria envia em cima da hora. E isso é bem complicado.

P: Certo. Na hora que tu tá desenvolvendo tudo que é o teu trabalho como gestora, tem algo que tu, é::: que vem uma prescrição do que tu deve fazer e tu faz de alguma forma diferente, tipo desobedecendo essa prescrição ou realizando de uma forma diferente do que seria esperado que tu fizesse?

E: Acredito que não. Não lembro de nenhum momento assim, ou alguma conduta, ou alguma orientação da Secretaria ou os documentos oficiais que eu realize diferente. Enquanto gestora, assim. Ah, você enquanto gestora, esse é seu papel, essas são suas atribuições. A gente tem inclusive isso no próprio:: documento de Escola Cidadã Integral, onde tem as atribuições de... que é uma lei, lei 11.000, enfim... E essa lei já vem com as atribuições de professor, Coordenador de área, gestor, CAF, Coordenador pedagógico... Dentro daquilo que tá prescrito lá, cumpro com o papel. Acho que coerente com aquilo, acredito eu.

P: Tá. Como é a tua relação com o modelo de escola integral? O que tu pensa sobre?

E: Eu acho que esse modelo de escola integral é uma... é um modelo melhor do que aquilo que a gente tinha vivenciado enquanto escola regular. Quando eu conheci o modelo em 2016, eu senti nele a possibilidade de vivenciar experiências que na escola regular eu não vivenciava e que eu sentia falta, como a Tutoria, o próprio Estudo Orientado... A Avaliação Semanal, eu também acho que, sendo bem utilizada, é um espaço massa de realizar, de fato, a avaliação, ao invés de você fazer semana de provas como a gente tinha na escola regular, por exemplo. É::: dentre tantas outras coisas, assim. Até a possibilidade de estar com o estudante ao longo do dia. E a experiência que eu tinha em escola regular de ter 40 horas-aula, não ter tempo

nenhum pra estar vivenciando o dia da escola, estar com o estudante. Entrava e saía de sala de aula, entrava e saía, entrava e saía. E o aluno era só um nome lá na lista que eu nunca sequer memorizava. E eu achava isso muito ruim. Então, estar o dia todo com dedicação... não exclusiva, né, mas integral, ali, sete e meia da manhã às 17 horas vivenciando o dia da escola, com o estudante, com os meus colegas, eu achei uma coisa, assim, que mudou a minha forma de ver a educação. Isso foi positivo. Com o passar dos anos, né, de 2016 pra 2019, o que eu fui aprendendo com as experiências é que::: o modelo, ele é muito engessado, as pessoas utilizam algumas expressões, assim, como “metodologia de êxito”, é::: “você tem que replicar essa metodologia”, como se as escolas, a gente pudesse ter um modelo que pudesse ser replicado em todas as escolas e aquilo fosse funcionar perfeitamente bem em todas elas, como se fosse uma fábrica, como se fosse uma empresa, como se fosse... E escola não é isso, né? Então, até a própria LDB preconiza isso, né, assim, quando você diz que tem que preservar a autonomia daquele espaço. Então, o modelo, ele é, sim, cabível. Acho que tem coisas bem interessantes dentro do modelo, mas o engessamento dele, essa coisa de “Ah, porque a metodologia de êxito eu não posso mudar”, “Ah, porque se você fizer isso, isso vai dar certo”, como se fosse uma receita de bolo, isso é preocupante, porque você tira a autonomia da escola, você é::: faz com que aquele espaço, que é único, que é formado por uma comunidade escolar que tem suas características, que tem suas especificidades, sejam esquecidas. E isso não é bom, não é bom. Então, é importante que quem faz, é::: a Secretaria de Educação, quem pensa na implantação das escolas integrais, pense também que é preciso deixar o mínimo de espaço pra que cada escola possa vivenciar e dar ao modelo a sua cara. Eu já ouvi expressões como “se não faz o que diz o modelo, não é o modelo”. E isso é muito preocupante, porque você vê que é alguém que tá fazendo educação mas que não tem um pensamento crítico sobre ela.

P: Isso era alguém da Secretaria, é?

E: Da Secretaria. Então, eu fico assustada. Ah, então por que você ainda tá nesse espaço? Porque eu acho que esse espaço ainda é muito mais propício pra se fazer uma educação pública de qualidade do que uma escola regular, do que eu voltar a ser a professora de [Linguagens] da escola regular com 40 horas. Então, é uma forma de resistência. Eu não tenho feito nada CONTRA a Secretaria [de Educação] ou contra o que diz o modelo. A única coisa que a gente tem feito dentro do espaço escolar é de fato dar a cara da comunidade dentro do modelo. Aí a gente vai tendo algumas, alguns desentendimentos, no sentido de que algumas pessoas que fazem a Secretaria [de Educação] veem como se a gente não estivesse vivenciando o modelo, mas eu entendo que é porque elas não tem o::... vai ser muito ruim isso que eu vou

dizer, mas tudo bem, vou dizer mesmo... Acho que elas não têm o senso crítico suficiente para alcançar isso, de entender que a gente tá vivenciando o modelo dentro da nossa realidade. E nem tudo que é possível em uma escola é possível em outra. Quando alguém chega e diz assim pra nossa comunidade: “Ah, vocês estão com um número de alunos que estão pedindo transferência porque estão indo trabalhar. Vocês não estão conversando com a família? Vocês não estão dando possibilidade? Vocês não estão mostrando o projeto de vida ao estudante?” Quando eles não entendem que nossa escola é diferente de uma escola que tá, por exemplo, num bairro que atende a um espaço que não tem a vulnerabilidade social como a gente tem aqui. Então, atender a estudantes de uma comunidade como a nossa, de muita vulnerabilidade social, eu não tenho como dizer pra ele “permaneça na sala de aula, permaneça na escola integral”, quando ele tá precisando trabalhar precariamente, que a gente sabe que é o que acontece, mas ele precisa porque ele tem que comer, tem que pagar a energia de casa, ele tem que pagar a água, então são coisas que vão fazer falta pra ele hoje. Às vezes a Secretaria nos critica, dizendo que a gente não faz o trabalho coerente, por conta de questões como essa. Então, era preciso uma política pública pra solucionar esse problema e não eu, simplesmente, conversar com a família e dizer “fique aqui, passe fome”.

P: Porque tem as metodologias de êxito...

E: Exatamente. Então, é preciso pensar uma política pública, que na verdade já existe, só que não alcançou ainda a nossa comunidade.

P: Aí quais estratégias que tu como gestora traça pra lidar com esse embate entre dialogar com as necessidades e especificidades da escola e essa necessidade de ter uma aplicação estrita do que tá no modelo, ou, na verdade, tava até pensando agora... será que isso que eles chamam de “o modelo” na verdade não é algo que eles entenderam, é uma interpretação deles do que seria o modelo?

E: Eu também já refleti sobre isso. O que a gente tenta fazer aqui na escola é dar conta de todas as demandas que o modelo preconizado pela Secretaria de Educação nos é colocado, então a gente dá conta de toda essa parte e a gente faz a mais, então o que é de “a mais” são experiências exitosas... a gente usa até as expressões do próprio modelo, da própria Secretaria, pra apresentar à Secretaria, diz “oh, a gente fez tudo isso e a gente ainda fez isso aqui... olha como tá dando certo...”. É... às vezes nos dão a devida atenção, né?, na conversa... às vezes não nos dão... Vida que segue... O importante é a nossa comunidade que tá se desenvolvendo. Por exemplo, a gente tá no momento de segundo ano de existência enquanto escola integral e a gente vem avaliando dados, então a gente já, em 2018, mesmo passando por uma reforma estrutural, assim, uma reforma que deu uma nova cara à escola,

tivemos implicações em período de aula, evasão de estudantes por conta do tumulto que uma reforma causa, imaginem, né, que uma reforma nos poderia causar... e a gente fez um estudo dos dados de evasão, de reprovação, aprovação, de 2017... e os dados de 2018 são melhores e a tendência, diante dos conselhos de classe que a gente tem feito em 2019 é melhorar ainda mais, aumentar a taxa de aprovação, diminuir reprovação, diminuir evasão, aumentar a nota no IDEPB, né? que é a avaliação externa do Estado, esse ano foi o ano que a gente fez IDEB, que é a avaliação do Estado, ou melhor, a avaliação federal, né?, que é feito o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica...

P: Essa que teve hoje...

E: Hoje, que eles realizaram e a ideia é que, a perspectiva, na verdade, é que a gente tenha uma nota razoável. A gente também teve um aumento de matrícula, cerca de 30% de matrícula de 2017 pra 18, ou melhor, de 18 pra 19, 17 pra 18 a gente teve uma diminuição na matrícula, mas esse número foi causado, é um número pequeno, acho que foi de 15% de diminuição de matrícula. É::: e a gente acredita que tenha sido pelos alunos fantasmas que, infelizmente, algumas escolas têm esse hábito de você colocar no sistema, de informar pra Secretaria um número maior de matrículas do que eu de fato tenho e isso gera um número maior de abandono, um número maior de reprovação e a gente tem acompanhado bem de perto isso e os números que a gente tem não são maquiados, 18 e 19, são de fato os números reais, da quantidade de estudantes que tinham matriculados, que foram aprovados e que foram reprovados e evadidos. E em 19 também, 2019 também. Então isso dá a segurança pra gente de um trabalho que vem sendo feito, né, de uma maneira com qualidade. Além de que, se você pensar de 2017 pra 18, essa escola era uma escola regular, com três turnos; quando passou pra integral, passou a ter só dois, né, que é o turno diurno e o noturno, então é normal que você tenha uma diminuição de matrícula, que você tenha uma diminuição também na oferta de matrículas. Mas assim... Eu acho que a pergunta era...

P: A pergunta era como fica essa mediação desse conflito, né, entre você ter uma especificidade local e ter uma imposição...

E: É, né, mas basicamente eu já respondi, que é cumprir com as demandas que o modelo nos impõe e fazer mais. Isso é cansativo, dá mais trabalho, no sentido de que a gente tá assim, ó, todo dia ralando, dando o sangue e pensando a cada semana, a cada Reunião de Fluxo: “ah, o que é que a gente pode fazer?”, “estudante de tal série está com essa defasagem; como é que a gente pode atuar?”, parcerias, a gente busca parceiros... É bem cansativo, mas também tem sido:: recompensador, então...

P: Certo. Por que tu acha que isso acontece? Porque, assim, o normal é as pessoas trabalharem pra cumprir aquilo que tem que ser feito. Deu conta, ok, resolveu. Por que tu acha que aqui a gente tá fazendo a mais? O que é que motiva isso?

E: Eu pensado sobre isso ainda, mas eu acredito que seja porque a gente quer espaço pra ser quem a gente é. E pra ser quem a gente é, a gente tem que cumprir com aquilo que nos pedem, que é colocado como modelo, pra que a gente tenha liberdade de fazer mais coisas. Eu acho que seja isso.

P: Interessante.

E: Não tinha pensado sobre isso ainda, mas acho que seja isso.

P: Vai, **[Diogo]**, conta. Deixa eu botar esse negócio aqui.

D: Não, porque eu acho que é isso também, mas, por exemplo, se você pensa que, se tudo que acontece na escola essa porta se abre, nós não temos um inspetor de aluno, nós não temos uma equipe de apoio. Isso nos sobrecarrega. Ao invés de eu tar focado no meu trabalho, eu tenho que atender aluno que quer ir embora... É TODA hora. É de cinco em cinco minutos, o tempo inteiro. Isso atrasa muito o nosso trabalho, né? Então eu acho que a falta de uma equipe, mesmo, e ó, por exemplo, o que a gente sempre fala: assistente social e psicólogo. Se tem assistente social e psicólogo na escola, eu e **[Eva]** tamo lindas e loiras e negras pra... pra fazer o nosso trabalho de fato, porque na real a gente faz o nosso trabalho e o trabalho de outras pessoas que deveriam tar na escola, né?

E: Isso, que a gente não tem. É a falta de um inspetor, é a falta de um assistente social, psicólogo, é a falta de apoio pedagógico, sabe? E o apoio pedagógico que eu digo não é só o psicólogo e o assistente social e o psicopedagogo, era pessoas formadas em pedagogia que estivessem aqui atuando e pensando, por exemplo, em PPP da escola, em documentos, em parte burocrática, no apoio o aluno.

D: As próprias formações contínuas nossas...

E: Isso, as formações.

P: É, mas eu fiquei pensando assim: várias escolas não têm o mesmo tanto de gente pra trabalhar igual a escola da gente também não tem, e a gente tem que dar conta de um monte de coisa que essas pessoas não estão fazendo porque elas não existem. Só que o que é que faz aqui a gente 'tar fazendo e em tantos lugares não ser feito? Tipo, a gente, eu acho que a gente consegue dar conta do que tem pra fazer, só que a gente ainda tá fazendo outras coisas mais, sabe?

E: Eu acho que é porque a gente tem um projeto em comum e que a gente conversa muito sobre ele, de educação pública, né, e que cada um de nós traz assim um perfil de pessoas que

vieram da periferia, de pessoas que passaram por um processo de que a educação foi porta de entrada pra mudança na vida dela e da família... E isso tudo motiva a gente a trabalhar pra que nossos estudantes também possam ter essa oportunidade, que era pra ser um direito de fato de todo mundo, só que a gente sabe que não é. É negligenciada a educação. Sabe o quanto é negligenciada, principalmente pra alunos em vulnerabilidade social, como os meninos aqui da escola. Então é muito fácil alguém dizer assim: “ó, esse menino não tem futuro. Isso é um menino sem futuro, que não quer nada com a vida. Deixa pra lá”. Só que a gente não é assim.

P: Tu acha que a experiência que a gente tem aqui teria como ser de alguma forma replicada (usando os termos do modelo), replicada em outras realidades?

L: Acredito que sim, mas não de maneira fechada, como o próprio modelo preconiza, assim, que é igual a todo mundo. Nenhuma experiência de escola pode ser replicada tal qual acontece em outro espaço. Porque mudando a comunidade, mudando o perfil daqueles estudantes, mudando o perfil dos profissionais da educação que trabalham ali, será outra experiência, e que cada um vai ter que encontrar os caminhos. Então quando a gente faz, por exemplo, uma avaliação inicial de... da aprendizagem dos estudantes, né, e você verifica o nível que eles estão, quais são as necessidades daquele grupo, faz com que você tenha um trabalho diferente de outra turma, ó. Imagina numa escola. Então não posso dizer que essa experiência dessa escola possa ser replicada tal qual em qualquer outro lugar. Eu acho que a gente pode pontuar algumas experiências que a gente vivencia, que podem ser replicadas em vários contextos. Por exemplo, a formação continuada nossa, né, que é mútua, é algo que pode ser replicado em outras escolas. O projeto, que vai pra uma via mais das metodologias ativas, do aprender fazendo... isso é algo que pode ser replicado em outras escolas. É::: deixa eu pensar mais o quê. A forma de, das reuniões como a gente faz é algo que é do modelo mesmo, não é novidade. Então não é uma especificidade nossa.

P: Quais reuniões específicas?

E: De a gente fazer reunião entre a gestão, com Reunião de Fluxo com Coordenadores de Area, formação, as reuniões que a gente tem semanalmente, como a gente se organiza, é algo que é do próprio modelo.

D: Posso fazer uma pergunta?

E: Pode.

D: Mas a forma como ocorrem as nossas reuniões, você que já trabalhou em outras escolas, (tô super me colocando agora de entrevistador (risos)) a forma de condução, ela é igual, é esse mesmo o tom?

- E: Eu acho que como a gente faz, levando pauta, tendo tempo de fala, uma reunião organizada, isso falta nas outras escolas. Porque você sentar e dizer “pronto, a gente tem que conversar”, isso não é uma reunião, né? É um bate-papo. Como a gente faz, não. É organizado. A gente tem pauta, a gente tem tempo de fala, a gente tem, é, toda uma sequência de pormenores que é diferente da escola por onde eu passei. A Reunião de Fluxo era bem diferente. Acontecia? Acontecia. Mas não tinha uma organização de fato como as nossas têm.
- P: Eu lembro da reunião do conselho daqui. ((Risos)). Que o CAF ficou muito assustado. O CAF levou um susto quando viu a gente com...
- E: O nível de organização.
- P: É. Com “questão de ordem” e, enfim.
- E: Pra algumas pessoas isso é assustador. Pra mim, é essencial. Crucial que um momento de reunião, seja de conselho escolar, conselho de classe... O nosso conselho de classe é corrido, mas a gente dá conta de fazer as atividades, as demandas todas que a gente programa. É::: Isso eu nunca vi acontecer. Em todas as escolas que eu passei. Conselho de classe é um exemplo disso.
- P: Certo. A última pergunta agora é: teve algo que eu não falei ou não perguntei, e tu gostaria de falar sobre? Eu vou dar uma rapidinha sobre talvez o que vá ser a pesquisa. Eu quero falar sobre... Eita, deu um branco. Eu quero falar sobre três pontos principais. Eu quero falar sobre as prescrições no nosso trabalho e ver de onde vêm essas prescrições, quais são essas prescrições que existem pro nosso trabalho, entender um pouco melhor, principalmente os cadernos do ICE. E também quero ver o coletivo de trabalho da **[Escola Freire]**. E por isso que eu tô entrevistando todo mundo, pra saber um pouco mais sobre a gente. E sobre como esse coletivo de trabalho realiza ou negocia essas prescrições no próprio âmbito de trabalho. E o terceiro: os conflitos que emergem daí, né, seja dentro do próprio coletivo de trabalho ou entre coletivo de trabalho e as demandas que aparecem, que são externas. Tem alguma coisa que eu não perguntei ou que tu queira mencionar que tenha a ver com esse universo de coisas?
- E: Bem, eu queria só deixar, assim, né, a fala de que a gente tá vivendo um momento muito peculiar com relação à educação. Desde que eu comecei a lecionar eu percebi que qualquer pessoa se sentia no direito de dar um pitaco no trabalho do professor, uma coisa que eu não vejo, por exemplo, ninguém fazer no trabalho de um advogado, ninguém fazer no trabalho de um médico. Por mais picaretas que sejam essas pessoas, ninguém chega lá e diz “oxe, tu sabe fazer não; se tu fizer assim vai ser melhor”. Mas com a nossa profissão, qualquer pessoa se sente no direito de fazer isso. E acha que é fácil ser professor. E inclusive desconsidera

os anos de estudo que a gente tem pra fazer o que faz. Então, essa, esse tipo de:: pensamento que vem muito forte e eu tenho percebido nos últimos anos, né, quando... principalmente nas redes sociais, quando eu ve-- No começo, nas redes sociais, eu via pessoa falando da educação, eu ia lá, e brigava. Dizia: “tu não sabe do que tá falando, tu não é professora, tu não estudou pra isso”, não sei o quê. Entrava em vários embates. Hoje não me coloco mais nessa posição. Mas isso, assim, dialoga de certa maneira com esses documentos prescritivos, em especial com o::: o que é do modelo, né. O material que a gente tem é o modelo de escola da escolha, não da escola cidadã. Que a gente já vê que escola cidadã não é escola da escolha. Então é um modelo que se baseia num modelo, enfim. E esse processo de “eu posso prescrever o que você vai fazer na sala de aula” é, de certa maneira, assim, danoso, eu vejo, na nossa prática pedagógica. Porque é desconsiderar aquela pessoa que sou, né, aquele profissional que eu sou, e o tanto que eu estudei pra aquilo, o quanto eu me preparei pra tar com aquela turma, com aquela sala de aula, o planejamento que eu fiz. Desconsidera o conhecimento que eu tenho. “Ah, mas não é assim não, é só mais material pra você estudar”. Eu disse: não. Quando eu digo que a frase, como eu citei: “se não faz o modelo, não é o modelo”. Isso quer dizer que eu não tenho espaço nesse modelo pra crítica, pro novo, né, pra me colocar enquanto profissional. Então, assim, é::: E eu vejo na realidade da gente, no dia a dia da gente um embate sobre isso. Porque eu acho que juntou nessa escola especificamente muitas cabeças críticas, muitas pessoas que refletem sobre o que fazem. Então, deve ser muito difícil pra Secretaria de Educação lidar com a escola quando junta tantas peças, tantas pessoas que são bem críticas. E a gente não é crítico por ser cri-cri, chato, fazer a crítica pela crítica. Não. É porque a gente quer melhorar. A gente quer fazer além. A gente quer o nosso junto com isso, o que é que dá, né. Não sei se eu tô me fazendo entender, mas... É::: Aí eu me preocupo com o número de estudantes, por exemplo, que a gente tem que dizem que querem ser professores. A gente tem alguns estudantes, né? E como eles se espelham na gente pra ser esse professor. Que eles veem a nossa postura crítica diante da vida, né, diante o modelo de escola cidadã. E eu penso assim, na minha posição enquanto gestora nisso tudo e em quanto tempo eu vou me manter aqui, né, nessa coisa de ser crítica e de tar junto com o corpo docente e com a comunidade nisso. Então, eu não estou contra a Secretaria. Ao contrário, estou super a favor. Assim como a escola também. É uma escola que caminha dentro daquilo que preconiza o modelo, mas a gente só quer ter a nossa identidade, além do que é, né, que é o modelo. E fico pensando como que isso vai caminhar com o passar do tempo, né, e a liberdade que a gente tem conquistado e se ela se mantém. Mas enfim, é::: divagações.

- P: O que é que tu imagina que vai acontecer? Tu acha que o mais provável é uma repressão ao que a gente faz ou tu acha que o mais provável é da gente conseguir cada vez mais que a gente vá mostrando também resultado?
- E: Eu acho que é a segunda opção. Que a gente vai sobrevivendo e vai ampliando as nossas ações cada vez mais, respeitando o que é o modelo, porque eu acho que de fato respeitar o que é o modelo no sentido de cumprimento do::: de carga-horária, de currículo, enfim, não sei nem explicar bem. Deixa eu me refazer... É respeitar o modelo na sua essência. Não é escola cidadã? Tá preparando pra cidadania. A gente tá de fato fazendo o que diz lá no modelo, que é a formação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho, a formação para a vida. A gente cumpre completamente, assim, no meu... na minha avaliação, o que preconiza o modelo, nesse sentido. O que a gente não faz é ser só cópia. A gente não é uma cópia de modelo. A gente é a própria escola, né, assim, com a personalidade dela, e que preconiza o que tá lá, nos próprios documentos. Só não é uma cópia. Cópia é difícil de ser.
- P: Sim, falando em cópia, eu até ia esquecendo de perguntar. Tu pode comparar a tua experiência em outras escolas com a experiência da **[Escola Freire]**? Como é essa relação com o modelo em si? Tu acha que... Tu falou que aqui a gente é mais crítico, que a gente não vai aceitar as coisas... Nesses outros contextos que tu trabalhou, tu acha que era mais, tipo, vem uma demanda do que é pra fazer e o povo vai tentar fazer e repetir, como é?
- E: Sim. É:: No outro espaço que eu venho, na outra experiência que eu venho, as pessoas achavam ruim as demandas, o excesso de demandas e as... as definições que vinham do próprio modelo, mas elas não tinham a... não apresentavam soluções ou novas práticas ou algo... né, então era só crítica pela crítica. E aqui, não. Aqui na **[Escola Freire]** a gente constrói as coisas. Ó, o Estudo Orientado a gente viu que tem as cinco aulas lá iniciais, mas isso não é suficiente. A gente propõe isso e isso, ó, pro Estudo Orientado e a gente tem essas novas ações, enquanto no outro espaço de onde eu venho é: “ah, essas aulas não... não serviu.” Fim. Ponto. Não há uma nova proposta. Então, quando eu critico eu tenho que propor um novo. Eu pelo menos penso assim. Se eu tô vendo que algo não está funcionando, que algo não tá coerente com aquilo ou não é suficiente e eu acredito que... eu proponho outras coisas pra se fazer. Não é só dizer “ah, eu não quero fazer Avaliação Semanal, porque eu acho que não dá certo avaliação, não gosto.” E não é assim que a gente vivencia aqui. A gente diz: “ó, a Tutoria não vem funcionando assim. Vamos fazer de outra maneira. O modelo diz que é assim, é::: a gente faz assim e dessa maneira, bota essa coisa aqui pra fortalecer.” Então a gente vem propondo coisas novas, né, assim, pra fortalecer o que já tem.

Eu não lembro agora de nenhuma atividade que a gente simplesmente “não vou fazer isso”. Não lembro agora. Nada que o modelo preconizasse. A gente tem uma dificuldade de vivenciar os clubes, mas a gente conseguiu fazer um que é...

P: Principalmente os de dança, meu deus! (risos)

E: É, acontece demais (risos). A gente não, não conseguia realizar os clubes. A gente já tem clubes bem organizados com os Planos de Ação sendo vivenciados, os Guias, acompanhamento de quem tá vindo. Enfim, então... Aí é isso, assim. Acho que a maior diferença é senso crítico, mesmo. E tem uma coisa, assim, que eu acho super diferente. É::: quando eu me tornei Coordenadora Pedagógica na outra escola, eu tinha muita dificuldade de adesão dos professores nas atividades. Aqui eu não tenho dificuldade de adesão. Os professores aderem às atividades. Apresentam os projetos, até demais. E eu acho que é justamente por isso. A vontade que eles têm ou que eles demonstram de propor coisas novas, de experienciar coisas novas. E na outra escola, não. “Ah, eu tenho que fazer... Não vou ser padrinho ou madrinha de clube, não. Eu não tenho carga-horária pra isso, não.” Aqui a gente aceita, fala “ah, é difícil”, mas os professores aceitam e dão conta.

P: Hum-hum. Tu acha que tem a ver com a gente ser jovem, também? Eu acho que o corpo docente aqui, em sua maioria, tem uma média de idade menor do que... Pelo menos na outra escola que eu trabalhei a média de idade era bem mais alta. Era, tipo, 40, eu acho.

E: Eu não quero dizer que sim, sabe? Porque eu não sei se é preconceituoso.

P: É, talvez, talvez seja.

E: Mas é, é uma realidade. Nosso perfil é de professores jovens.

D: Porque a gente tem que pensar também que esses professores, eles foram formados, provavelmente, na época da ditadura militar. Eles têm um outro olhar sobre educação. É::: a gente... eu fiz o ensino superior durante o governo do PT. Isso faz toda a diferença, gente. Na, na, no resultado, né. E se você pensar, principalmente aqui, eu e [Eva], os dois de origem periférica. Isso também traz um outro olhar. E aqui nós temos... E que isso é recente, de você ter pessoas de::: com ensino superior, é::: vindo das camadas populares, né, da sociedade. Aqui a gente tem eu, a gente tem [Eva], a gente tem [cita uma professora], a gente tem [cita um professor]...

E: [Cita outro professor].

D: Tem [repete o nome citado por Eva], tem você (apesar de que culturalmente eu acho que você é bem mais classe média). É:::

E: É passabilidade, isso.

P: É por eu ser branco, com certeza, também.

D: É. Mas não é só por ser branco, mas é a sua cultura mesmo.

P: Sim, mas eu acho que por eu ser branco, acaba que eu me identifico mais com um monte de coisa da cultura branca, sabe?

D: Pode ser, pode ser.

E: E tem sua erudição também, assim. Você é uma pessoa que é estudada, no sentido do erudito, do estudado.

D: Mas eu sou erudito, e eu não acho que eu tenho:: culturalmente aspectos da, da... tão fortes.

E: Eu acho que é falta de passabilidade, Philippe.

(risos de todos)

E: Ele é só branco, que eu tava olhando, assim. Coitado. Vê só.

P: Sim, aí pra tu isso é uma possível, tipo, um dos fatores que também contribui, né?

E: O professor com maior idade aqui, né, é [**cita uma professora X**], tem...

P: Que é a mais militante. (risos).

E: Isso. Aí [**a professora X citada acima**] também foge daquele perfil, é:: né. Não vai citar o nome dela, mas enfim. Quando eu comecei na Coordenação Pedagógica e conversando com os Coordenadores de Área, principalmente na área de linguagens, eu fiquei preocupada a princípio como seria a relação de [**professora X**] com essas práticas de metodologias ativas, de experienciar as coisas. E eu demonstrei minha preocupação e na época era \*\*\*\*. “Ó, tem que ficar atento, pra dar apoio a ela. Porque, como ela vem de outra geração, vai precisar de dar a mão.” [**Professora X**] surpreendeu assim, ó. Deu na minha cara. Por isso que eu no começo falei assim, coisa do preconceito. Porque eu cheguei com preconceito e [**X**] deu na minha cara e disse assim: “olha aqui eu fazendo, olha eu aqui experienciando, olha eu aqui errando e acertando e eu compartilhando as coisas”. Então, é um conjunto de fatores que eu não sei se será fácil a gente encontrar em outros espaços. Mas também a gente não pode trabalhar com isso “ah, isso só vai existir na [**Escola Freire**]”. Eu acho muito pequeno da nossa parte pensar isso. Porque é muito fácil pra gente imaginar isso, né?

P: É. Eu... E é isso que eu tô tentando descobrir no doutorado, na verdade, assim. É tipo: o que é que... o que é a [**Escola Freire**]?

E: Se isso é algo que é excepcional, porque foi um encontro, né, entre várias pessoas com... Eu vejo muito a gente ter um “sonho em comum”. Eu vou usar as palavras do modelo, né. De ter um sonho em comum, que isso é muito falado em projeto de vida. Então, como a gente tem esse sonho em comum, o sonho de [**Diogo**] é o que é o meu, que é mesmo que é o seu, que é o mesmo de muita gente aqui, né? Eu não venho aqui só ganhar o meu salário. Como [**Diogo**] também não vem. Se fosse só isso, ó, eu já tinha ido embora, ó (estala os dedos

várias vezes). Tinha ido embora há muito tempo. Que era muito fácil ganhar esse mesmo salário em qualquer outro espaço trabalhando muito menos. Então, o que a gente tem aqui é um sonho em comum. Uma comunidade em vulnerabilidade que precisa de um trabalho efetivo, a nossa vontade de fazer isso acontecer, é::: é amor. Sim. Também é. Tem muito de afeto. A gente tava conversando hoje pela manhã e tem muito de afeto. E trabalhar com educação... Eu acho que trabalhar em qualquer coisa, você tem que trabalhar com afeto. São pessoas, são seres humanos. Tanto é que a gente ouve: “ah, uma saúde humanizada, o direito humanizado”, né? É como se você tivesse nos espaços trabalhando com coisas e não com seres humanos.

P: Foi tão desumanizado que precisa do adjetivo de volta, né?

E: Isso. Que é feio, né, assim. Eu vejo, assim, “ah, uma educação humanizada”. Gente, a educação por si só, ela é humanizada, porque ela tá tratando de seres humanos. Mas a gente precisa trazer esse adjetivo pra mostrar às pessoas que elas precisam lembrar que estão trabalhando com seres humanos. Eu acho pesado... Que sociedade é essa?

P: Hum-hum. Ok, acho que estamos contemplados, né?

E: Só tem uma coisa que eu queria falar.

P: Sim.

E: É da preocupação com as pessoas que fazem parte desse, dessa comunidade. Há uma sobrecarga de trabalho para os professores, pra a gestão, para os alunos. E essa sobrecarga tem que ser compreendida, né? E nesse processo mesmo de humanização. E da gente se cuidar. Então a gente tem se preocupado com isso continuamente, assim, né, constantemente.

P: E o que tu acha que dá pra fazer de estratégia pra isso?

E: Usar o horário de trabalho pra cuidar do lado socioemocional das pessoas, que é próprio do modelo. Não tem a formação para a vida? Então, quando eu tiro os meus estudantes da sala de aula e eu levo eles pro pátio pra eles fazerem uma atividade onde eles vão pensar sobre quem eles são, vão mexer com o corpo... Às vezes vou levar pra quadra e fazer uma vivência de um jogo de vôlei com todo mundo junto, com os professores, com a gestão, com os alunos. Isso é tratar do que é nosso socioemocional. É daquilo que é do corpo, né, assim. Não cuidar só do cognitivo. Então a gente tá preocupado em cuidar do todo que é o ser humano.

P: Hum-hum.

E: Eu acho que é esse cuidado. As aulas que a gente fez e as experiências que a gente teve com... Sei lá. É::: como é o nome da dança?

P: Biodança?

E: Biodança é um exemplo disso. Parar um momento e fazer uma confraternização.

P: Muito necessário.

E: É isso.

P: Obrigado!

E: Não há de quê.

**APÊNDICE B – Instruções ao Sósia (out. 2019)****BRUNO**

P: Eu queria só fazer uma:: um cenário hipotético. Uma cena de RPG, agora. Imagina que a gente tá numa reunião do Ciclo. E aí só chegou tu e o pessoal do Ciclo. Tu vai ter que contar a situação da escola. Na verdade, eu quero que tu imagine que eu vou no teu lugar, disfarçado de tu, e eu tô igual a tu.

B: E eu sou o Ciclo?

P: E na verdade tu não tá lá. Eu tenho que ir no teu lugar.

B: Certo.

P: Eu quero que tu imagine que eu sou um sósia e tô lá no Ciclo. O que é que tu precisa me contar? O que é que eu, como tu, preciso fazer pra que eles não vejam que sou eu, que é tu? Que eu possa fingir que sou tu? Então eu quero que tu me dê todas as instruções pra mim, pra que eu, como sósia, finja que sou tu e faça tudo certo quando eu estiver na reunião do Ciclo.

B: Pra que é::: tu consiga agradar o Ciclo, assim? Pra conseguir conversar com eles e eles saírem felizes daqui, assim? Ou só pra que você seja eu, mesmo?

P: Pra que eu seja tu.

B: Independente se eu vá atrapalhar ou não...

P: Eu quero que eles não notem que eu sou eu; eu quero que eles notem que eu sou tu. O que é que eu preciso fazer?

B: Ó, é:: primeiro, é uma coisa que vem da minha formação também. É:: principalmente da parte de mestrado e doutorado que, apesar de a gente ter muita conversa, não existe debate, né? Na área de \*\*\*, mestrado e doutorado, quase não existe debate. O debate é uma conversa sobre quem tá certo e quem tá errado de forma bem pragmática, né? Não existe debate. É tá certo ou não tá, acabou-se. Normalmente, o debate, quando você tá errado, é “é assim que se faz”, pronto. E no máximo eu vou dizer: “não é assim, é assim” e fica nisso. Não existe debate de ideias, mesmo, assim, né. É debate de quem tá certo e quem tá errado e normalmente são muito curtos. Então eu não tenho experiência com debate. Normalmente eu fico muito calado.

P: Certo.

B: Principalmente em reuniões desse tipo. Outra coisa: como eu falei, pouca experiência. Hoje em dia não tanto, mas se fosse anteriormente, eu falaria pouco. Então é fácil fingir que sou eu (risos). Eu vou falar pouco.

P: Então eu falo pouco e tento ser mais direto.

B: É. Normalmente, se alguém me pergunta sobre as Práticas [Experimentais], eu sou bem direto. As Práticas acontecem toda semana, a gente faz isso, isso e isso, faz os relatórios e ponto final. Dificilmente eu vou entrar nos debates, é:: sobre a parte pedagógica e sobre quais vão ser as habilidades que os alunos vão aprender e coisas do tipo. Normalmente eu sou bem pragmático e direto. Se alguém me perguntar “tá acontecendo?”, minha resposta vai ser “sim”. Mas eu só vou elaborar se alguém pedir, né?

P: Certo. E se alguém pedir, o que eu tenho que fazer?

B: Se alguém pedir, também a resposta é bastante direta. Dependendo do... Normalmente eu não escondo nada do que eu faço aqui, eu digo tudo que eu faço, porque eu tento seguir à risca é::: o que a gente decide junto fazer. E o que a gente não decide junto é minha prerrogativa de ser feito, né? Que tá lá escrito. Então, se perguntarem sobre as aulas, eu vou explicar que eu faço aulas, em sua maioria, ainda expositivas, mas que eu tô tentando criar debates, trabalhos de seminários e de inversão de sala de aula e essa coisa toda, mas que é um processo, que se eu comparar esse ano com o ano passado, esse ano eu melhorei bastante. É o dobro do que eu fazia no ano passado, então::: mas ano passado era muito pouco. Mas é o dobro ainda, que é muita coisa pra mim. E que eu tô me adaptando à escola cidadã.

P: Hm. E tem alguma coisa que eu não deveria falar ou fazer? O que é que eu não devo falar ou fazer pra que eles percebam que eu sou tu?

B: Deixa eu ver. Alguma coisa pra não fazer? É realmente, normalmente, não falar muito. Eu tô falando muito agora porque é entrevista e, como eu falei, eu, eu sinto que eu cheguei aqui e eu evolui de tentar expor mais minhas ideias. E não só minhas ideias. O problema não é só esse. É embasá-las melhor. Eu nunca fui treinado em argumentar, em debater, porque não é minha área. E eu fiz isso poucas vezes. Das vezes todas que eu fiz isso na vida, tem um::, na minha curva lá, tem um pico enorme nessa época da minha vida agora, né? E antes disso não tinha. Então eu normalmente não debato muito, mas isso tem mudado. Pode ser que nesse próximo Ciclo chegue uma hora que eu diga “mas eu discordo disso”, mas eu ainda tô me fortalecendo teoricamente pra conseguir argumentar bem, né? Porque só dizer o que eu acho e o que eu penso, não é suficiente. Eu preciso de dados, eu preciso de literatura que me apoie, né?

P: Mas então o que é que tu acha que eles poderiam confrontar? Tipo, alguma coisa que tu acha que precisaria desenvolver? Um exemplo disso.

B: Eu acho que talvez, é::, como eu falei, né, como o Ciclo ainda é muito tradicional no jeito que eles querem que as coisas sejam feitas, se eles me confrontassem no que::: é::: as minhas aulas que não são tradicionais, expositivas, trazem pro aluno, né? Quais são as habilidades que trabalham, talvez fosse mais difícil explicar, mas eu acho que eu conseguiria ainda me safar, assim, né?, de conseguir explicar bem, porque, como eu disse, o que tem me trazido uma evolução é:: do meu arcabouço teórico é a convivência com as pessoas que têm ou mais experiência ou se formaram nessa área, né?, academicamente. Essa não é a minha área de, de pós-graduação, né? E eu passei muito tempo estudando isso. Foi quase seis, sete anos, né, estudando só isso, direto. E::: Mas eu acho que eu consigo, eu acho que eu conseguiria. Sinceramente, agora eu não consigo pensar em alguma situação que eu ficaria com as costas na parede, assim, sem saber o que dizer.

P: Hum-hum.

B: Eu posso 'tar errado; eles podem perguntar uma coisa maluca aí, mas agora, nesse momento, eu acho que não tem. E eu me sinto assim também porque... Eu acho que eu também me sinto assim porque eu SEI que eu tenho apoio dos colegas. E que se eu tiver... não 'tiver sozinho e eu falar alguma besteira, eu sei que o pessoal vai... vai tar lá pra me ajudar. E eu acho que isso é importante pra você se sentir:: firme e ter a::: não sei se a palavra é coragem, mas ter a confiança de falar o que você pensa e saber que, apesar de você não ter ainda o arcabouço todo, mas os colegas têm e podem lhe corrigir e você se sente mais confiável dessa forma, né?

P: Então tua preocupação maior fica sendo mais com ter essa base teórica que ajude a sustentar a tua prática na sala de aula, né?

B: Mas é uma coisa que eu acho que eu melhorei bastante de quando eu vim pra cá e eu comecei a estudar, diretamente ou não, e principalmente as formações que a gente faz. É::: esse é uma coisa, um ponto que eu nem pensei até agora, mas eu tava tentando lembrar, enquanto a gente conversa, pensar por que eu criei essa confiança maior e essa base teórica maior e eu fiquei pensando: não é só as conversas que a gente tem, mas as formações que a gente tem. Muitas formações que a gente fez aqui, entre nós mesmos, são coisas ou que eu nunca tinha estudado ou que fazia muito tempo que eu tinha estudado. E com certeza isso aí nos dá uma confiança muito grande quando a gente cria nossas próprias formações, porque as formações que a gente faz são baseadas no que a gente acha que é importante naquele momento... sobre avaliação, sobre punição, sobre práticas e instrumentalidades, essas coisas tudinho... é

porque a gente acha que é importante praquele momento, por isso que eu acho que, é uma coisa que eu acho que entra nesse ponto aí, não sei nem se faz parte, mas é importante falar, que quando a gente cria nossas formações eu acho que foram muito mais, muito mais, assim, incomparáveis com as formações que são oferecidas pra gente. as formações que são oferecidas pra gente não é que são ruins, mas vêm num momento que não são necessárias, por exemplo, porque eles não sabem o que a gente tá precisando nesse momento eles podem fazer uma formação, por exemplo, sobre prática experimental, mas a prática experimental tá ótima nesse momento e a gente tá precisando muito de uma formação sobre avaliação, sobre critérios de avaliação e a gente faz quando a gente precisa, ou pelo menos fazia, né? A gente vai continuar tentando, né? Eu acho. Mas tão colocando parede aí pra gente, empecilho pra gente continuar nossa formação. Mas eu eu acho que, pensando agora um pouquinho, o que me dá essa::

P: Força, segurança...

B: Essa base, assim... acho que foi mais as formações do que qualquer coisa, porque durante as formações é o momento em que a gente realmente tá focado naquilo, né? A gente conversa muito, a gente brinca muito, mas o momento em que a gente para pra estudar mesmo, eu acho que os mais importantes foram as formações.

P: Hum-rum. Mas acho que até essa conversa e essa brincadeira que a gente tem também...

B: Sim, não, com certeza, mas eu digo assim quando o que tem o maior aprendizado quando a gente senta pra fazer as formações, mas tudo que a gente conversa, acho que pelo menos metade dos assuntos que a gente conversa na sala de professores é pedagógico, né? E mesmo quando não é, né? Quando a gente se conhece um pouco, e acaba levando assunto para alguma coisa da escola, mas:: eu acho que seria isso, se tu me perguntar alguma coisa que eu não consigo:: eu consigo responder, eu consigo argumentar, mas às vezes eu não tenho como basear isso aí, eu posso ter meio que dizer “ah, não é assim porque tal pessoa diz isso” sei lá:: usar uma base mais teórica do que a minha:: mas essas formações, os apoios dos professores e a vivência que a gente teve aqui nesse tempo me deixa bem seguro pra tratar assim... sinceramente, nesse momento eu não consigo pensar em nada que ia me deixar inseguro, assim com medo de responder alguma coisa, porque tudo que a gente conversou, tudo que a gente viveu até aqui, todas as formações que a gente vem, fez, elas tocam quase todas as áreas da escola, eu acho. Eu não conseguiria responder alguma coisa sobre Projeto de Vida, sei lá, alguma coisa assim, porque eu nunca fiz, eu nunca fiz formação, eu nunca tive a aula, mas não ia me perguntar isso, porque eu não sou professor disso, então:: mas eu posso atestar que os outros professores fazem um bom trabalho, isso eu tenho certeza, mas

eu não sei qual o trabalho, mas eu sei que é bom porque eu confio nos outros que a gente trabalha aqui.

## CARLOS

P: Eu queria fazer agora uma experiência agora contigo de tu se imaginar agora que amanhã vai ter uma reunião do Ciclo.

C: Certo.

P: E eu vou lá vestido de [C], eu vou estar no teu lugar. Só que ninguém vai poder notar que eu sou tu. Eu quero que tu imagine que eu sou um sócia perfeito na aparência.

C: Certo.

P: Só que agora eu queria que tu me orientasse o que eu preciso fazer quando eu estiver na reunião de Ciclo pra que... eles achem que eu sou tu e ninguém note. E como eu devo me comportar. E eu preciso de orientação sobre isso.

C: Bem, primeiro eu ia dizer pra você chegar sério, distribuir pouquíssimos sorrisos, mas ser educado dentro do possível. Prestar atenção em todo e qualquer discurso que tente cercear a liberdade do professor, cobrar excessivamente, ou qualquer discurso que flerte com o neoliberalismo, que é coisa normal que a galera do Ciclo de Acompanhamento faz. E eu acho que, quando eles vêm pra cá, eles estão vindo pra procurar problema, então o que eu recomendo pra você é defender a escola e defender os seus colegas o máximo possível. E não abrir espaço pra que eles encontrem problemas. Porque, infelizmente, eles não chegam com uma postura de diálogo e nem de ajuda. Eles chegam com a postura de fiscalização e punição. Então, se mantenha atento ao que eles vão cobrar. Tente defender os seus colegas. E quando o problema aparecer, vá pra cima dele. [risos].

P: Certo. E o que é que eu devo fazer indo pra cima deles, por exemplo? Que estratégia eu devo seguir?

C: Prestar atenção no discurso deles e identificar fragilidades no que eles propõem, o que é muito comum. O discurso deles é instável, é fraco, é frágil, é pouco denso. Eles não têm, é:: densidade teórica pra discutir educação com a gente, porque boa parte deles não têm tanta experiência quanto a gente tem, não têm o currículo que a gente tem e não têm a boa vontade que nós temos.

P: Tu sugere também coisas que eu não deveria fazer ou deveria evitar fazer, se possível?

C: Tente não brigar tanto.

P: Hum. Como é esse limite aí entre ir pra briga e não ir pra briga?

C: Ah. Aí você vai sentir na hora o quanto você tá incomodando eles ou não.

P: Tem, tipo, coisas que a gente faz aqui que tu acha melhor não dizer, especificamente?

C: Tem várias, né.

P: Diz aí, especificamente o quê?

C: Tu não vai dizer o nome da escola não, né?

P: Não.

C: [Risos]. Primeiramente, folga, que a gente tem, que é uma coisa humana, decente, digna, que a gente conseguiu arranjar aqui na escola. Porque, geralmente, os professores não têm folga durante a semana, e eu acho que esse meio período faz total diferença no juízo da gente. É::: A gente não faz... Tem várias coisas que o ICE, que o Ciclo de Acompanhamento pede que a gente não faz, né? Acolhimento, a gente não faz. Avaliação semanal também, a gente tá começando a fazer algumas alterações na Avaliação Semanal. Bem, na verdade, a maioria dos mecanismos de controle que o Ciclo pede pra gente impor na escola, a gente não faz, né?

P: Como assim, mecanismos de controle? Esses todos que tu falou agora, tu acha que são mecanismos de controle?

C: Sim, eu acho que a gestão... Eu acho que a ideia de educação de qualidade pra a Secretaria de Educação, pro ICE, é uma voltada em resultados, em metas. E, se a gente não atinge os resultados, não cumpre com as metas, que geralmente são impostas, não são dialogadas, apesar de eles falarem de metas “pactuadas”, quando é uma mentira da porra... Pra eles, a gente não tem qualidade, né? Se a gente não atinge as metas deles, a gente não tá fazendo uma coisa de qualidade aqui na escola. E a grande discussão é o quanto a educação é mensurável por número. Pra mim não é, né? É muito difícil mensurar o meu trabalho a partir de uma representação numérica, decimal, assim. Isso não existe, pra mim. Mas a gente é refém. E, no final das contas, o que eles querem é mostrar resultado, e resultado pra eles é número. E número pra eles é: baixa evasão, índice de aprovação alto, nota boa... Nota boa não, né? Uma nota de sete pra cima.

P: Nota, tu tá falando nota nas...

C: Nas avaliações escritas.

P: Sim.

C: Nas avaliações semanais, também, que pra mim é uma coisa absurda, né? Toda semana os pirraia fazer prova.

P: Sim, aí tu ‘tava elencando as coisas que a gente não deveria mencionar...

C: As formações continuadas que a gente promove aqui na escola, a maneira que a gente se relaciona com a gestão. Porque a gente organiza nossas próprias formações, a gente libera

os estudantes em certos horários pra que a gente possa estudar e discutir entre a gente, pra melhorar enquanto professor, né?

P: E por que tu acha que eles veem com maus olhos isso?

C: Porque, na cabeça deles, uma escola que funciona é uma escola que tem aula o tempo inteiro. E, quando não tem aula, a escola não funciona, é um problema pra Secretaria. E eu também fico com a impressão de que a gente acaba afrontando eles, porque a gente acaba promovendo uma coisa de mais qualidade do que eles.

P: Hum hum. E tem muito talvez disso, né? De eles se sentirem inferiores de olhar pra cá e dizer “ah, não vou querer que seja assim, porque tá melhor do que eu consigo...”

C: É. Ultimamente eu tenho tido a impressão de que quanto mais você quer trabalhar nesse país, menos as pessoas apoiam você, assim. Mais resistência você tem por parte delas. É a impressão que eu tenho.

P: Porque se sentem ameaçadas?

C: Não sei dizer como é que elas se sentem. Mas o que eu percebo é que quando você quer mostrar serviço, a galera olha pra você com maus olhos. E isso eu não falo só dentro da escola, mas fora dela, né.

P: Tu tava falando agorinha que é um modelo baseado em metas...

C: Bater metas não quer dizer fazer um bom trabalho, né? Do mesmo jeito que eu disse pra você que eu posso estar fazendo um trabalho na sala e estar dizendo que eu tô fazendo outro, que é o que geralmente acontece, né? O professor faz uma coisa e diz que faz outra, e diz que faz outra justamente pra agradar aqueles que fiscalizam.

P: Tu tava citando agora um monte de coisa que a gente faz que não tem muito a ver com dentro da sala de aula. Diz aí tipo, coisas que tu faz na sala de aula que na hora de uma fiscalização tu evita falar.

C: Hum... Alguns assuntos que eu trato com os estudantes, a forma como eu me relaciono com eles, o desprendimento que eu tenho em relação à quantidade de conteúdo que é passado, a flexibilidade em termos metodológicos, né, de “ó, se isso aqui não tá dando certo, eu vou dar aula de outro jeito”. Eu gosto de inovar, de fazer coisas diferentes, que nem sempre estão previstas no meu Guia de aprendizagem, e eu faço. Tem dia que eu não tô a fim de dar aula também, e eu enrolo, e tô no meu direito. Tem dia que eu tô muito a fim de dar aula e eu faço outras coisas. E é perfeitamente normal, mas eu sinto que se eu falar isso eu vou ser punido, né, pela Secretaria.

## DIOGO

P: Eu queria agora fazer um joguinho de RPG. Imagina que amanhã é dia do Ciclo. E eu vou ‘tar lá no Ciclo no teu lugar, disfarçado de [Diogo]. Eu vou ser um sócia perfeito teu. Ninguém vai notar que...

D: Não conseguirá ((gargalhada)).

P: Eu vou me esforçar, eu prometo. Eu queria que tu me desse as instruções do que eu devo fazer e do que eu não devo fazer quando eu ‘tiver nessa reunião do Ciclo. Então, o que é pra eu dizer, como é pra eu me comportar? Conta aí um pouquinho.

D: Primeiro, escute. Esse é um procedimento de [Diogo] sempre. Em qualquer ambiente que você entrar, você primeiro escuta antes de falar qualquer coisa, é::: porque aí escutando primeiro você consegue programar melhor o que você vai falar. Você já conhece o terreno. Enfim, isso aprendi... coisas que se aprende de berço. Minha mãe vivia dizendo: ouvido tem dois; boca tem uma. Faça as contas e veja o que você precisa usar mais. Então, primeira coisa: ouvir pra saber quem é que está... quem é o seu interlocutor ali. Saber quais são os reais interesses daquela pessoa, porque aí, dessa análise inicial, você pode chegar em alguns resultados. Cê pode pensar: bom, hoje será um dia burocrático de cumprir funções. Respira fundo e vai. O:::u pode ser um dia que role algumas discussões frutíferas, né? Cê consegue decidir essas coisas. ((pausa breve)). Se for, no caso, de um dia burocrático, você vê que as pessoas que vieram pra fazer o Ciclo são pessoas que não estão a fim de discutir educação, não perca tempo. Não perca tempo discutindo. Porque a gente precisa demandar energia pra muita coisa e nossa energia é muito preciosa. É mu:::ito preciosa. Aqui a gente fica muito cansado, muito... Tem que escolher muito bem como que se gasta energia. Então, se ouviu, viu que não tem futuro em discussão, não entre em discussão. Acene e sorria. Faça isso. E responda as perguntas. Ninguém vai morrer. Tá tudo tranquilo. Tá tudo certo. O que tá em dia tá, o que não tá em dia vai pra ponto de atenção. Tudo bem. A gente tá em fase de implementação, não tem desespero, não tem nada. É::: Se tiver espaço pra discutir, discuta, porque você adora fazer isso ((risos)). Porque é::: pode render frutos, não é? E aí, provavelmente, se você ‘tiver me representando bem, você vai estar muito feliz num contexto como esse, em que de fato você pode discutir educação e quiçá você pode colher alguns frutos, né?

P: Hum-hum. Em relação a todo mundo que vai ‘tar lá participando do Ciclo, tem alguém que eu devo interagir mais, pensando também no resto das pessoas que ‘tão na escola, tem

alguém que possa me apoiar mais ou a quem eu possa me dirigir se eu tiver alguma coisa, tipo, pra essa pessoa me ajudar?

D: Sim. Acho que toda equipe... acho que toda equipe é um apoio ali, né, pra você. Acho que é muito importante, até mesmo pra sua posição e pro momento em que você vai ver as escolas é de você fazer questão de pontuar a qualidade dos profissionais que trabalham com você, principalmente na posição que você tá representando, de representante dos professores e tendo uma equipe dessa qualidade, o mínimo que você faz é enaltecer, né? Então, daí você já tem o apoio no sentido de apresentar a escola de uma forma positiva, né? E a gente... é muito louco isso: a gente tem muita dificuldade em construir discursos positivos sobre as coisas. Porque a gente acha que, se eu construo discurso positivo, eu tô mentindo, porque a realidade... Minha gente, é óbvio que a realidade tem problemas. Toda realidade tem problemas. É óbvio que o fato de a gente enaltecer nossa escola não tá dizendo que a escola é perfeita e que a gente não passa por problemas. Porque, oh, se passa! Mas é reconhecer o que tem de bom. E tem muita coisa. E precisa ser falado e precisa ser mostrado. E precisa ser enaltificado. Porque já é muita porrada que a gente leva. Então, o que faz de bom, eu sou o PRIMEIRO a enaltecer, principalmente pro público externo, né? Porque, no interno, a gente vai brigando, vai vendo... mas enaltece também. Eu gosto de enaltecer o trabalho das pessoas quando é o caso. Mas pra fora, principalmente... E se for do burocrático, se você vê que a pessoa não tá a fim de discutir, aí que você enaltece. Aí a escola é perfeita. Se for... as pessoas mais dispostas a discutir, demonstre algumas fragilidades, porque joga pro coletivo, pra ver se dali saem soluções em conjunto, mas escolha as fragilidades de acordo com o que você sentir dessas pessoas, porque tem algumas fragilidades que talvez elas estejam do seu lado pra te apoiar e te ajudar a chegar numa solução e pode ter fragilidades que elas vão ou ignorar e você só vai estar exposto com a sua fragilidade ou vão dizer que isso é um problema seu, se vira, e aí também é um desgaste desnecessário.

P: Certo. Então, tem coisa que tu acha melhor que eu evite falar? Coisas que a gente faz aqui que é melhor que nem apareçam?

D: Pode ser e pode não ser. Se você estiver representando D, você vai tentar o tempo todo analisar aonde você está.

P: Hum-hum.

D: E o que você pode fazer e o que você não pode. Isso sempre dá certo? Não. Porque D às vezes se acalora com as coisas e fala. ((Gargalhadas)).

P: E aí depois vem o trabalho de resolver.

D: É, mas é isso, né. A tentativa é essa.

P: Sim, mas aí conta, então. Coisas que a gente faz que é melhor que não apareça lá.

D: Por exemplo: se você vai, eh::, se você tá num Ciclo de Acompanhamento em que as pessoas você vê que não têm muita abertura pra discutir de fato a coisa. E aí você vai jogar que a gente tem problema com Acolhimento diário. Não adianta. Eles não vão entender os porquês do nosso problema. “Tem que fazer e ponto, tem que fazer e ponto”, essa vai ser a resposta. Então pra quê você vai expor algo, só para levar porrada...

P: Gratuita.

D: ...gratuita. Sabe? É se poupar mesmo. Não sou saco de pancada de ninguém. E não tô aqui pra apanhar, porque isso é muito louco também, né. Nós da... profissionais da educação, a gente parece que é saco de pancada e tá tudo certo. Qualquer um chega e bate. E é qualquer um MESMO. É pai, é aluno, é Secretaria. Qualquer um chega e bate. É saco de pancada. Não importa. Aí a gente tem que se colocar. Eu não gosto de ser saco de pancada. Aí eu tenho que me colocar como uma pessoa, e não como um saco de pancada. E impor respeito ali. Então jamais vou me colocar nessa situação de, tipo, “venha, me bate”. Jamais! Jamais! Então, isso é uma coisa que eu não citaria, porque não tem nenhuma discussão frutífera e que de fato as pessoas me ajudassem a driblar essa questão. Né? Porque, sei lá, eu posso entender a importância do Acolhimento, mas como viabilizar dentro da nossa realidade... Vamos discutir de fato a questão? Mas não. Se vai ser só tipo “não, isso vocês têm que fa... Aí...

P: nem vale a pena.

D: Não. Vale não.

P: Entendi. E o que eu tenho que ressaltar logo? Tu falou já da qualidade da equipe. Tem outras coisas que tu acha que inclusive pode servir pra desviar assunto e botar tipo: olha, temos isso.

D: É isso. Equipe, projetos da escola, o que que a gente faz, o que que acontece, o quanto a escola se transformou nesse tempo. São todos... É tudo discurso verdadeiro, é um discurso real, de coisas que acontecem de fato. E que precisa focar nessas coisas, né? Porque o Ciclo vem pra focar no que falta, né, e não no que tem. Então a gente sempre vai puxando pro que tem. E eles vão insistindo no que falta e a gente puxa pro que tem. E aí vai nisso, né? Vai nesse movimento.

## EVA

P: Eu queria fazer um:: uma simulação agora contigo. Feito eu disse pra [Diogo], é tipo um RPG agora que tu vai jogar. É o seguinte: eu queria que tu imaginasse que amanhã tem uma

reunião de Ciclo, só que não é tu que vai tar lá. Eu vou tar no teu lugar. E eu vou ser um sócia perfeito. E eu tenho que convencer todos eles de que eu sou tu. Eu tenho que agir exatamente da forma que tu agiria, de forma que ninguém da reunião inteira perceba que eu tô no teu lugar. Então, eu queria que tu me desse as instruções exatamente do que eu devo fazer, do que eu devo falar, do que eu não devo fazer e do que eu não devo falar também nessa reunião. E aí, como é que tu me instrui?

E: Bem, eu instruiria a ser sempre simpático e solícito. Primeiro ponto. É:: Responder estritamente aquilo que for perguntado. Nos momentos necessários, inserir aquilo que você acha como pontos fortes da escola, então: as atividades que vêm dando certo, aquilo que eles, que pode ser visto como metodologia de êxito pra você compartilhar durante a reunião. É::: Não entrar em embate com as questões que são colocadas. Às vezes as pessoas que vêm, elas vêm muito mais pra apontar nossos erros do que pra orientar sobre como encontrar um novo caminho. Então há frases por exemplo de “vejo fragilidades nesse:: nesse Guia de aprendizagem”, mas a pessoa não diz qual é o ponto de fragilidade, ela não diz “ó, faz assim, ó. Esse aqui não tá coerente”, então... E não adianta você entrar numa discussão sobre isso. Não vai valer a pena.

P: É tipo, deixa falar mesmo.

E: É, deixa falar mesmo. Você só “tá certo, a gente vai corrigir essa falha, tô ciente da fragilidade”. Se forem pessoas do ICE, o que possivelmente vai acontecer é que elas de fato vão instruir, né, sobre as coisas, vai levar mais tempo. Então, a posição é perguntar, perguntar, perguntar, perguntar pra tirar o máximo de dúvidas possível. E isso é bem real, não é só pra encenar não. É real, porque de fato elas têm uma experiência de passar por muitas escolas e conhecer muitas vivências e acabam compartilhando coisas bem interessantes com a gente. Bom, e também não fingir ser boazinha, porque eu não sou boazinha. Então, no sentido que ah, ele sorrir, ser solícita, não é pra você ficar [sorrindo] o tempo todo não. Só de ser educado. Na hora de precisar se colocar de forma mais firme, incisiva, tem que ser, porque eu sou assim, tá? Se você vai se fingir de mim... tem que ser chatinho, pessoa chata. Deixa eu ver mais o quê. Assumir o que tiver de errado, que eu sou uma pessoa que “ah, errei, tá certo. Foi mal aí, vou tentar novamente”. Acho que é isso.

P: Tem algo que eu não devo fazer? Tu já falou, né? De não...

E: Não ficar replicando sem necessidade. Ficar naquela coisa do... Não já disseram que tem a fragilidade? Tá bom. Tem fragilidade. Vou corrigir. Não pergunta o quê. Se você vê que a pessoa tá enrolando e não diz... “tá certo, entendi”.

P: E as coisas que a gente faz a mais? É bom...

E: Compartilhar. Eu gosto de compartilhar. “Olha, a gente viu nesse ano um projeto sobre isso, a gente tá lidando com os estudantes no:: nos clubes com isso, tem dado certo. Tô tendo dificuldade nesse ponto”. Então, sempre ser bem honesto.

**APÊNDICE C – Segunda rodada de entrevistas (abr. 2021)****BRUNO**

P: Como tem sido seu trabalho na pandemia? Então, queria ouvir um pouquinho de tu como é que mudou, o que é que tu sente de mais diferente, o que é que permanece parecido, se tu acha que melhorou, que piorou, como é que tu tá se sentindo em relação ao teu trabalho.

B: Eu acho que assim, parecido não ficou quase nada, né? A gente é::, na verdade, no final das contas dificultou certas coisas, né? Chega no ponto em que a gente se acostuma um pouco mais, né? Mas, eu acho mais difícil, é tudo mais difícil, assim, né? Não só porque é tudo novo, mas mesmo sendo on-line, acho que o maior problema assim pra conseguir resolver o problema do ensino remoto é porque os alunos não têm acesso, muitos deles não têm acesso e, quando têm acesso, têm que trabalhar, ou então o acesso é limitado porque a internet acaba... ou vários outros motivos. Muitos deles têm que trabalhar, como eu falei, aí aproveitam, aproveitam não, aí por causa da pandemia que aí os pais às vezes perdem o emprego, precisa de mais dinheiro, num sei o quê, aí ele tem trabalhar também e:: diminui muito a::: assiduidade deles, a participação dele. E, assim, eu não vejo muita solução não, assim, da nossa parte, como professor a gente faz de tudo, mas a solução não vem da gente, né? Eles precisam de um apoio muito maior do governo, pra poder passar essa pandemia sem precisar passar por esses perrengues, tendo um auxílio, podendo ficar em casa sem trabalhar e sem passar fome também, né? Mas em relação ao que mudou, basicamente mudou tudo, né? Até o encontro on-line, as nossas aulas assim não são a mesma coisa, não tem como ser, né? Eu, por exemplo, como professor de [Ciências da Natureza] não consigo fazer uma conta pra eles como eu fazia antes, porque como é que eu vou fazer? A não ser que eu vá gastar pra comprar uma lousa digital e não sei o quê:: mas eu não recebo dinheiro pra fazer essas coisas, a gente não recebe um dinheiro extra pra pagar a internet, pra pagar equipamento porque a gente teve que comprar coisas novas, né? Teve que comprar microfone, teve que comprar um bocado de coisa. Assim, se eu recebesse, por exemplo, uma lousa digital já ajudaria, mas seria a mesma coisa? Não, mas já ajudaria nesse ponto. A gente não tem esse apoio. O que a gente recebe mais é ameaça, que não trabalha, muito mais do que qualquer apoio, né? No geral, assim, eu digo que mudou tudo, né? Mudou tudo de uma vez, a gente se acostumou um pouco, mas sempre vem coisa nova, sempre tem uma mudança porque tenta fazer uma coisa diferente, tenta agradar todo mundo, né? Tenta agradar aos pais,

o pessoal fica fazendo pressão pra que volte e a gente trabalha o tempo todo, porque é *on-line*, né? Eu mesmo, agora, tou, ao mesmo tempo, tentando encontrar uns arquivos pra fazer frequência porque não tem tempo, tem que fazer agora.

P: Então, tipo, mudou até o horário que tu tinha, né? Eu acho que o horário da gente era muito determinado e agora não tem mais hora pra nada, é tudo qualquer hora mesmo...

B: Trabalhava muito tempo já, porque é de 7 às 5 e são 10 horas na escola, né? A gente tá no almoço, tá ainda em intervalo, mas tá lá na escola, mas pelo menos assim:: pra mim, eu fazia isso, eu tou 10 horas na escola, eu faço tudo lá, chegar em casa eu não faço nada da escola, já tou 10 horas lá, 50 horas por semana, já é suficiente. Mas aqui não, né? Aqui a gente não tem outro horário porque a gente precisa de um documento, aí tem que ir naquela hora, aí o aluno fala com você de noite, se você não responder, ele não responde nunca mais, aí:: você tem que preparar atividade e aí de repente surge um documento pra fazer, aí inventam outra coisa porque, como é tudo novo, né? Aí tem que colocar agora uma frequência de quem tá inativo. É aquela coisa, né? Não tem horário mais certo. A gente tem só o horário certo do encontro *on-line*, só. Fora isso, não tem horário pra nada, tecnicamente tem, mas a gente dentro de casa também não consegue fazer as coisas no horário certo não, porque sempre aparece alguma coisa.

P: Hum-rum. Aí tu falou que só tem ameaça. O tem que é só ameaça. Isso é de quem?

B: Não é ameaça direta. Eu não escutei nada, assim, por exemplo da Secretaria, coisa do tipo... mas o que a gente escuta quando lê uma notícia sobre o Congresso, sobre a Câmara, é falando que o professor não trabalha, que todo mundo tá trabalhando menos o professor, que o professor quer só passar no concurso e não fazer mais nada, só ficar... não estuda, não dá aula, todo mundo trabalha, menos o professor... é basicamente uma ameaça, né? Dizendo assim que vocês não trabalham, não fazem nada e a gente sabe que o governo da gente não gosta de professor, basicamente atacando a gente, né?

P: Como se estivesse em férias, né?

B: ... que a gente tá trabalhando errado, porque tá doutrinando. Então, nada que a gente faça vai ser bom pra eles.

P: Ei, mas aí tu tá fazendo como? Essa parte que tu falou é porque é algo que não me atinge, né, porque quando eu vou dar aula de língua estrangeira, eu posso pegar o computador e digitar os negócios tudo. Aí a tua parte, essa parte aí de fazer conta, tu tá fazendo como? Desenvolveu...

B: Muitas vezes, a gente conversa com eles sobre [Ciências da Natureza] e tal... Essa parte é massa, porque eles gostam da parte de [Ciências da Natureza] que é mais conceitual,

principalmente por causa dessas séries, dessas coisas, né, de falar de buraco negro, viagem no tempo. Eles adoram falar disso. Mas assim, quando a gente passa pra conta, mesmo, o que eu tenho feito é aberto... eu abro aqui um PowerPoint, qualquer coisa e boto naquela função de equações e vou digitando pra eles. Só que é chato que só fazer isso. E o que eu demoro pra fazer numa conta assim eu faço rapidinho se fosse escrevendo num quadro e não só isso, né, mas até pra apontar, assim: “ah, aqui você faz isso”, boto o mouse, assim, mas não tem como você... E acho que mesmo com a lousa digital ainda ficava meio complicado, mas era melhor, entendeu? Era mais rápido. Porque a função de equação no computador, seja [[irreconhecível]], seja qualquer coisa, não é feita pra você ‘tar mostrando, assim, né, pra uma pessoa. É feito pra você escrever um documento, essas coisas. E aí atrapalha muito, sabe? Porque eu sei que eles têm dificuldade nessa parte de matemática e eu não tenho muito o que fazer pra explicar melhor.

P: E eu imagino: se tu tá com dificuldade, imagina um aluno, de te mostrar o ponto que ele tá com dificuldade de desenvolvimento.

B: Imagina ele ainda com uma telinha de celular, né? Porque a maioria não tem computador pra ‘tar acompanhando essas aulas. Acompanha na telinha lá eu fazendo as contas e fal-... deve ser ruim demais pra eles.

P: Sim. Tu diria, então, que tu tá dedicando mais tempo do que tu já dedicava antes da pandemia? Tá gastando mais tempo com trabalho... [[irreconhecível]].

B: O número de aulas é menor. Mas o trabalho pra preparar aula é maior. Porque:: ‘tando lá na escola, eu posso fazer uma atividade que é, assim, como é que eu posso dizer?, que ela não precisa de tanta preparação. Ela dá mais trabalho, digamos assim, na hora que eu trabalho com eles. A preparação é uma coisa mais simples, é uma coisa que eu vou levar pra eles, assim, uma atividade, por exemplo, mais ativa, uma coisa que a gente pode fazer juntos, conversar e tal. E... sem contar que a gente tem muito mais experiência, né, em preparar aulas. Tem muitas aulas já preparadas que são feitas pra dar ao vivo, né, síncronas. Assim, síncronas e presencialmente, né? E aqui a gente tem que inventar muita coisa, né? Não é tão... Vai ter benefícios? Vai. Inventou, entre aspas, assim, usando aplicativos e tudo mais, mas pode levar depois pra aula presencial. Mas aí a gente teve que fazer tudo isso em pouco tempo e dá mais trabalho. A verdade é que, pra mim, pelo menos, preparar aula on-line dá mais trabalho, porque:: não tem muito aquela interatividade, né? É muito sozinho. Fica:: parece que o tempo não passa. Porque você fala, fala e só vem aquele monte de letra na tela, não tem uma pessoa olhando pra você ((risos)). Aí parece estranho e você... A aula fica mais... Não sei como def-... Acho que talvez mais monótona. Porque você fala mais sozinho,

sabe? E até pra quando alguém quer falar, é um trabalho, não sei o quê. Você tem que pedir pra falar antes. Você tem que deixar, aí se os dois falar junto, aí conf-... É aquela confusão, né?

P: Sim. Pois é.

B: Tem aqueles detalhes que atrapalham muito.

P: É. A gente, se falar todo mundo ao mesmo tempo, ninguém ouve nada.

B: É, se duas pessoas falarem ao mesmo tempo, ‘cabou-se. A gente tem que fechar chat. Acho que foi... Não sei nem que foi que falou lá que o chat é o fundão da sala, né? Se você deixar aberto, o povo fica bagunçando lá.

P: Sim. Ei, e a parte do... das burocracias, documentos, papel, tudo isso. Tu notou mudança, também, depois que começou a pandemia? Ou mantém igual?

B: Não. No começo, a Secretaria inventou uns novos documentos aí, uns roteiros de aula, que ficou por um tempo e depois voltou o Guia. E aí o Guia agora, aí seria outras coisas, que são... faz parte das aulas remotas, algumas modificações... Acho que pra mim, assim, a maior dificuldade... É porque assim, em relação aos documentos não mudou tanto. Teve uma coisa ou outra nova, mas, assim, na maior parte é a mesma coisa. Só que a gente teve que mudar a forma como a gente preenche, né. Porque a forma que... a metodologia de aula e tudo mais é diferente agora. Mas o que dá mais trabalho, pelo menos pra mim, é a parte de frequência, que é muito difícil de fazer on-line. Que, apesar de você pegar a frequência de quem tá lá, tem gente que não pode, tem que pegar a parte impressa. Aí você tem que ir atrás da parte impressa de quem pegou a frequência. Só que aí você não consegue corrigir direito porque não tem como devolver. E... porque você não pode ir lá buscar. E quem fez aqui on-line, você vê que tá lá, mas participa de uma, não participa da outra, faz atividade de um, mas não faz do outro... É muito difícil, sabe?, de acompanhar essa parte. Talvez seja mais falta de técnica, que a gente não tem, de mexer no Excel, alguma coisa do tipo. Talvez dava pra fazer isso on-line se alguém fosse programador, alguma coisa assim. Mas, respondendo à pergunta original, não. Documentos não mudam muito. No começo teve uma mudança. A gente teve que fazer muito documento, mas agora diminuiu mais, sabe? Voltou mais pra ser como era. Só um Guia por semestre, oh, por bimestre. Porque a gente tava fazendo um Guia por semana, né? Não, um Guia quinzenal e um roteiro por semana, que era muito documento. Agora voltou ao normal. É um Guia por bimestre, Programa de Ação, ementas, né, das disciplinas, essas coisas, né? Normal, o de sempre.

P: Sim, aí, quando tava essa ideia de ser um Guia por bimestre, aliás, de ser um documento por semana pra ser enviado, tu sentiu que esses documentos tavam te atrapalhando, ou de alguma

forma ajudaram a orientar melhor teu trabalho? Tu sentiu como em relação a esses documentos aí que chegaram?

B: O roteiro não me ajudava em muita coisa, não. ((risos)). Porque o roteiro basicamente dizia pro aluno o que que ele ia fazer, só que isso é a mesma coisa que eu faço na atividade, na aula. Na aula eu digo: “ó, ‘cê vai ler isso aqui, cê vai responder isso”. É a mesma coisa que tem no roteiro. Se eu fosse apostar, eu diria que nenhum aluno leu um roteiro daquele ((risos)).

P: Ou seja, gastou mais do teu tempo e não contribuiu com nada.

B: Isso. Porque o roteiro era pros alunos, né? Eu mesmo, se fosse aluno, eu não ia ler o roteiro, porque eu vou ter aula com o professor naquela semana e ele vai me dizer o que fazer. Por que eu vou ler o roteiro toda semana do que ele vai dizer que eu vou fazer de novo? Aquele documento é bem redundante, eu acho.

P: Tô ligado. Tô ligado. Tu sentiu cobrança em relação a::: conteúdo? Tipo, de tu sentir mais amarra de conteúdo que tu tinha que dar do que antes da pandemia?

B: Não, assim. Na nossa escola particularmente não, né? Já sabe como é, a gente não... não costuma seguir esses passos assim da Secretaria, dessas coisas. Mas uma coisa interessante é que no ano passado, no começo da pandemia, a gente tava trabalhando com eixos, né? Que não era exatamente conteúdo de [Ciências da Natureza], só. Era, por exemplo, ciência e tecnologia, meio ambiente, saúde, um bocado de coisa. Eu não lembro, mas tinha vários temas específicos dessas áreas assim, né? Por exemplo, sobre pandemia especificamente, ou sobre exercícios físicos na, na reclusão, né, na quarentena. E eu achei interessante, né. Porque cada um conseguia, é... incorporar ali, fazer aquela transdisciplinaridade e pegar aquele tema só e trabalhar várias disciplinas, né. Por exemplo, a gente pegava numa semana, é... não é exatamente esse tema não, mas, por exemplo, metodologia científica, coisa assim, pra área de exatas. Aí cada um falava de uma coisa, né. Eu, por exemplo, falava de negacionismo, falava de fake news, outro falava de como se faz ciência, como é o método científico. Mas todo mundo conseguia incorporar sua disciplina. Foi bem interessante. Eu achava que foi uma coisa, assim, bem legal, porque, talvez pra o... eu não sei como mediria isso, mas talvez pra época remota tenha sido mais interessante pros alunos, também, em vez de ‘tar vendo aquele conteúdo tradicional, né, de você seguir o livro, os capitulozinhos, tal. E aí a gente seguiu assim no ano passado, e eu acho que valeu a pena. A gente teve uma boa resposta dos alunos. Serviu pra gente fazer alguns projetos, né, sobre temas transversais. Esse ano, não. Esse ano a gente voltou às disciplinas normais, assim, ao conteúdo normal, aliás. E conteúdo normal que eu digo é aquele comum, né?, que a gente tem que fazer aquela parte, tem lá na

BNCC, você tem que fazer isso, tem que dar isso, tem que dar isso. A gente trabalha com habilidades, né, mas, no final, acabamos voltando pro conteúdo, porque, apesar de as habilidades estarem lá, muitas das habilidades são focadas em certos conteúdos, pelo menos em [Ciências da Natureza]. Tem habilidades que é basicamente o conteúdo, tipo, ah, habilidade de reconhecer, analisar e não sei o quê, correntes elétricas e baterias... isso aí é basicamente o conteúdo de eletrodinâmica, né, eletrostática. Mas, no final, assim, se sentir pressionado a dar mais conteúdo e essas coisas, não. Acho que é o mesmo de estar na sala de aula. Isso não mudou muito não.

P: Tu sentiu, é:: alguma diferença na tua relação com os colegas? Tu acha que houve um afastamento maior? Tem diminuído a relação entre os colegas? Como tu sente isso? Tua relação com o coletivo de trabalho.

B: Eu acho que diminui. Principalmente com aqueles que eu não tenho amizade fora da escola, né? Que eu só tinha contato dentro da escola. Aqueles que eu conheço fora da escola, aí continua conversando normalmente. Menos, né, porque a gente não se encontra assim, né, fala mais on-line, mas quem eu só tinha contato dentro da escola, isso aí realmente, eu... faz tempo que eu não converso com eles. Tem professor lá que desde o começo da pandemia provavelmente eu não falei nada com eles. E todo dia eu conversava, né? De um jeito ou de outro, a gente conversava, nem que fosse uma conversa curta. Mas, assim, eu não me sinto afastado deles. Eu não sinto que, se eu conversar com eles, eles não vão me apoiar, entendeu?, e a gente vai se apoiar. Pelo menos lá na escola, o que a gente sente é que todo mundo se apoia, mas que diminuiu o contato, diminuiu, né. Não tem como. Muitos professores lá só conversava na escola. E assim, os professores novos que chegaram, por exemplo, depois da pandemia, eu nunca nem vi a cara deles ((risos)). Nunca falei com eles nada. Esses aí eu realmente não me sinto confortável por exemplo pra pedir um favor, ou coisa do tipo. Só se for realmente necessário, sabe? O pessoal novo é difícil a gente ter um contato.

P: Faltou ainda criar esse... esse vínculo, né?

B: É.

P: É um pouco do que eu tenho sentido tendo trocado de trabalho agora na pandemia, né? Então, tipo, eu não conheço o pessoal com quem eu tô trabalhando.

B: Não conhece ninguém, assim, basicamente, né, só de on-line, né?

P: Pois é, pois é. O único que eu conheci pessoalmente, cheguei a apertar a mão, foi o Coordenador do... Coordenador, não. O chefe do departamento. Porque eu fui lá conhecer ele mesmo. Ele disse: “Venha! É bom porque você sente como é, conhece um pouco do espaço. E não fica, assim, só... trocou de trabalho sem saber onde você tá trabalhando”. Aí

eu fui, conversei com ele, tal. Sabe? Mas o resto só conheci pelo computador, então é muito esquisito, mesmo, essa relação. Nunca dá pra criar esse mesmo laço, né?, como o pessoal.

B: Fica como era adolescente: só conversando pela internet, ((risos)) sem conhecer ninguém.

O... é estranho, né? A gente, quando já tem amizade com a pessoa, não muda muito não, né? Mas não dá pra você conhecer uma pessoa só on-line, assim. É muito estranho.

P: Sim, mas eu achei massa que tu falou que tu sente ainda que esse vínculo permanece, tipo, o corpo docente da escola se apoia, caso tenha alguma necessidade, né.

B: Sim, sim. Lá na escola sempre foi assim, né? Os professores nunca tiveram aquela coisa que... Eu nunca tive essa experiência, na verdade, porque eu trabalhei pouco tempo em outras escolas. Mas todo mundo sempre fala, né?, se você perguntar, que um professor não gosta um do outro, que é aquela classe dividida, que briga, né, dentro das escolas, na sala dos professores e não sei o quê, mas lá na escola nunca foi assim, né? Assim, as coisas que tinha era coisas que se resolvia com diálogo. Coisa normal, né, de, de discordância, mas que existe normal entre qualquer ser humano. Mas eu sempre senti lá na escola que a gente se apoia como professores. A gente trabalha junto e mesmo quando você discorda, faz uma reunião, faz uma votação pra decidir alguma coisa, mesmo quem votou contra apoia a decisão da mesma forma. Trabalha junto. Como uma democracia deve ser, né?

P: Sim. E em relação à Secretaria, hein? Como é que tá a relação da escola com a Secretaria? Como é que tu tem sentido isso agora na pandemia? Tu acha que melhorou, piorou? Conta aí um pouco.

B: Ah... Acho que piorou, mas não piorou tanto, sabe? Porque a relação continua aquela mesma coisa, né? É vertical. Eles mandam a gente fazer as coisas, a gente faz. Não existe muito diálogo. “Tem que ser assim e ponto final”, né? Ciclo de Acompanhamento, a mesma coisa. Vem lá, acompanha. Tem que ser assim, tem que ser assado. Ajeita isso, ajeita aquilo. Aí “dê suas contribuições, diga o que você acha bom, acha ruim”. Eu sinto falando com uma parede, né? Porque eu acho que aquelas contribuições nunca chegam a ser examinadas, assim, sabe? Eu acho, né? Posso até estar errado, mas a que a gente vê é que o que a gente diz sempre desde que tem Ciclo de Acompanhamento nunca se concretizou, no final das contas.

P: Sim, era justamente a próxima pergunta. Eu ia perguntar especificamente sobre os Ciclos. Então...

B: [[indistinguível]] assim, quando eles vêm realmente lá na escola, porque fora isso a comunicação que a gente tem é receber ordem, né, e obedecer. Só. Não tem outra coisa.

P: Sim, aí os Ciclos, tu disse que se sente falando com uma parede. Aí tu acha que não mudou nada, então. Tipo, os Ciclos estão acontecendo do mesmo jeito, feito acontecia antes e... continua a mesma coisa?

B: O Ciclo, a metodologia deles é exatamente a mesma coisa. Passa o dia todinho lá, fala com os alunos, tem o momento de falar com os alunos, tem o momento de fazer a relatoria deles, tem o momento de ouvir as nossas... é... ouvir a gente, né? as nossas críticas, os elogios e tudo mais. É a mesma coisa. Mesma coisa, só que on-line. E, assim, é... eu acho que é uma coisa talvez que todo mundo deve concordar comigo que, desde que a gente começou a trabalhar em escola integral, que tem o Ciclo, eles sempre falam no momento, né, de abrir pra gente falar, mas tem sempre algumas reclamações e nunca nada acontece, né? ((risos)) E aquele Ciclo vem... assim, não é das pessoas em si. O pessoal do Ciclo normalmente é simpático, conversa, escuta, tal, talvez provavelmente até leve realmente o relatório e tudo mais com as nossas críticas, mas acho difícil que alguém vá ler e realmente se importar com as críticas dos professores ((risos)).

P: Tu sente então como se o pessoal da Secretaria não fosse nem ler aquele relatório que...

B: Eles leem a parte que a gente tá fazendo as coisas erradas, sabe? ((risos)) Agora os nossos pedidos, as nossas críticas, eu acho que eles deixam pra lá, sabe? “Entra num ouvido e sai no outro”, se fosse falado, né? Não sei como se fala isso quando a pessoa lê ((risos)). Mas o... quando a gente faz alguma coisa errada, sempre vem a cobrança, facilmente, né. Quando a gente faz alguma coisa certa, dificilmente vem algum elogio. Mas eles gostam de pegar a parte que foi muito bem e colocar nas redes, né? Mas o que a gente fala, o que a gente critica, o que a gente pede, eu, pelo menos, nunca vi um retorno, sabe, disso.

P: Sim. Tu lembra aí algumas coisas que vocês geralmente pedem que não têm retorno?

B: Muita coisa... as coisas que eu mais lembro, porque são as coisas que a gente sempre pede, é coisa estrutural. Porque a escola, apesar da reforma, sempre faltou muita coisa, né? Problema com banheiro, problema com água, problema com... com... estrutura elétrica, um bocado de coisa. E sempre se fala disso, né. Porque isso nunca é corrigido. Uma coisa que eu lembro bem é isso. Fora isso, acho que são coisas bem pontuais, assim, de cada professor, sabe, de cada área. Mas acho que os problemas maiores, que eu me lembro agora, nesse momento, quando a gente tinha Ciclo, principalmente presencial, era problema mais estrutural. Coisa com a alimentação dos alunos, espaço, sala, tudo isso, né, todos os problemas que a gente já conhece de escola pública e que, assim, a gente só consegue resolver um por ano, depois de pedir, fazer não sei quantos ofícios e pedir muitas vezes, como foi o caso do selante lá na escola. Depois da reforma, né, a gente passou sei lá quantos

meses pedindo, e pedindo nas férias, e pedindo, pedindo, até que finalmente fizeram. Ainda fizeram mal feito, porque você dá uma afastada nos móveis, fica faltando um pedaço, mas fizeram, né. Aí, assim, na minha cabeça agora vem mais a estrutural, sabe? A parte pedagógica, eu lembro que a gente teve aquelas tentativas de fazer... Não lembro nem se tu tava na escola. Acho que não tava ainda não. Foi no primeiro ano, que a gente tentou colocar a parte de tarde com o projeto de atividades que seriam mais à escolha do estudante, quase como Eletivas, sabe? Cada professor tinha os seus projetos. E que não foi aceita, assim, né? A gente teve esses problemas e a gente, no final das contas, a gente não reclama sobre isso no Ciclo, né, porque a gente até, acho que a gente não se sente nem no lugar de falar isso porque não se dá espaço: autonomia, que a gente de fato não tem de verdade, né. A gente não pode pegar por exemplo e mudar aquela grade de horário pra fazer o que a gente acha que é melhor pra aqueles estudantes ali, que a gente conhece. A gente não tem essa autonomia. Não posso fazer isso. Eu posso ter autonomia na minha aula, fazer uma aula diferente, não sei o quê, mas a gente não tem uma autonomia real mesmo de pegar e “não, vamos pegar essa grade aqui e vamos mudar tudo. Vamos fazer um projeto aqui, na terça é assim, na quarta é assim”. Não pode fazer isso. Se bem que isso não tem muito a ver com o Ciclo, mas é uma coisa que me fez lembrar...

P: Sim, tem tudo a ver! Porque é justamente... vê! Tu tava dizendo agorinha há pouco que tem uma proposta de trabalho transdisciplinar que vinha com uma demanda pra ser feita no ano passado, né. Nos próprios documentos, a proposta era: trabalhem de forma transdisciplinar, todo mundo junto. Só que, ao mesmo tempo, aí, se tem um projeto da escola que é feito pra ser transdisciplinar, tu tá dizendo que eles já... você colocar isso num Ciclo... qual é a resposta que tu imagina que teria, né?

B: É. A gente... É porque esse ano passado foi diferente porque essa... esse método, essa proposta veio direto deles, né. Teria que fazer. Mas em um outro momento, se a gente quiser fazer isso, né, dizer: “Não, essa semana, em vez de a gente dar o conteúdo clássico, essa semana a gente vai trabalhar meio ambiente. Esse é o tema transversal da semana e cada professor vai fazer seu projeto, com quem quiser trabalhar”, assim. Por exemplo, meu projeto é, sei lá, é observar a escola e ver o que a gente pode fazer aqui pra fazer uma limpeza ou então observar o meio ambiente, o que é que a gente pode fazer pra fazer uma coleta de lixo, esse tipo de coisa, evitar o desperdício. Outro professor vai fazer um... algum tipo de trabalho de conscientização com os alunos. Sei lá, qualquer coisa do tipo. Se a gente faz isso numa época “normal”, entre aspas, né, que essa proposta não veio de lá, tem muita resistência,

né. E não só resistência, né. No final não é nem resistência. É só dizendo “pare com isso agora” e pronto.

P: Aí o que acontece caso a escola diga “não, tenho autonomia, vou fazer isso aqui e acabou-se”?

B: Retaliação, né, que a gente sabe. E a retaliação não vem da forma direta, né. Vem daquela forma indireta, né. De mandar um pra lá, outro pra cá, ou mandar uma pessoa que vai causar problema lá na escola e... Assim, todas as formas que eles têm de atrapalhar o trabalho sem fazer isso de forma direta, sem ninguém poder dizer “olha o que fizeram aqui”. Sem você poder fazer uma denúncia, por exemplo, porque faz daquela forma indiretamente, sabe? Atrapalha sem, de forma bem na cara, assim. Mas a gente sabe que é porque é um tipo de retaliação, né?

P: Sim. Que tristeza. Que situação!

B: Mas tem que ter muito cuidado, porque apesar de a gente ter a nossa autonomia, é uma autonomia falsa, assim, né? Você não tem autonomia verdadeira de você fazer o que você quer, mesmo, o que você acha que é o certo, né, como professor. É aquela autonomia de mentirinha. Que você: ah, a sua aula você pode dar a aula do lado de fora. Olha que autonomia! ((risos)).

P: Uma autonomia só no papel, né?

B: É, você não tem realmente o de dizer assim “olha, essa semana a gente não vai dar o conteúdo de [Ciências da Natureza]. Esse bimestre, eu não vou dar esse conteúdo de [Ciências da Natureza] dos livros. A gente vai fazer uma coisa completamente diferente. Tem [Ciências da Natureza], mas não diretamente. A gente não vai fazer conta, não vai usar o quadro. Vai fazer um projeto assim.” Se fizer isso, acaba algum momento escapa lá da escola. Tem um aluno que é mais um caixias, assim, mais conservador, aí leva e começa aquela confusão todinha. Aí entra político no meio com as loucuras de teoria da conspiração. Aí já sabe, né? Nessa época é pior ainda você tentar ver um pouco mais de... de autonomia, né. E tentar realmente dar aula como a gente tem nosso projeto nacional, que a gente sabe que tá lá no papel mas não se faz, né?

P: Tu se sente desestimulado a fazer coisas inovadoras em sala de aula por conta desse cenário todo aí?

B: Ah, com certeza, né? Quando a gente vê um cenário como esse, o seu desejo é dizer “Não, vou fazer o meu trabalho só e ficar quieto”. Porque eu vou arrumar... eu vou, em vez de estar tentando criar uma coisa inovadora que vai ajudar as pessoas, eu vou estar me prejudicando, arrumando problema pra mim, porque tudo que eu vou receber é crítica, né?

E talvez mais do que crítica. Você se sente totalmente desestimulado, né? Porque você... Eu acho que isso é o pensamento de muitos professores e acho que também é o que faz muitos estagnarem naquela forma de aula bem tradicional. É que pra mim é mais fácil fazer essa aula aqui tradicional, sem tentar inovar em nada, porque, além de funcionar, é o que o povo quer ver, né? Ninguém quer ver nada de inovador, porque... não sei... é... não sei o que é que passa na cabeça do povo. Fica com medo, porque acha que é estranho, acha que é doutrina. Essas coisas todas, né? Só vejo piorando.

P: Sim. É muito triste. Eu espero que isso melhore algum dia, né? Mas é difícil ver melhorando se o tempo inteiro a gente tá nesse Ciclo de que a pessoa vai ter um ideal muito restrito do que é uma aula e do que pode acontecer dentro de uma aula. A pessoa já se formou assim e vai querer que os filhos sejam formados desse jeito. E quando a gente pega o aluno já no Ensino Médio, ele já vem com ideia pronta, né, de como tem que ser uma escola, uma aula, né?

B: Do jeitinho ali que é há, sei lá, 150 anos, né? Do mesmo jeito. Nunca mudou. Agora, assim, eu vejo ainda alguma esperança, porque, pelo menos onde eu estudei, era um negócio bem megatradicional, né? E, assim, eu vejo muitas escolas tentando coisas novas, sendo elogiadas e tal, aí aparecendo. Mas eu não sei se a gente é exceção, né? Porque eu trabalho numa escola que tenta, né, pelo menos, ser autônoma e fazer algo diferente. Tentar colocar em prática realmente o que tá lá na BNCC e tudo mais, sobre habilidades, sobre o ensino libertador, esse tipo de coisa. Eu não sei se é porque eu tô na exceção, né? E vejo essas coisas assim e a gente se sente bem. A gente vê os pais gostando, também. Ou então, ou se a que eu tô realmente fora da linha, a nossa escola é diferente. Mas, assim, a impressão que eu tenho também é que, conforme a gente for fazendo esse trabalho, os pais que vêm pra nossa escola já sabem o nosso trabalho, já esperam por isso, e aí acaba tendo uma aceitação melhor, sabe? Porque o pai “eu vou colocar nessa escola, porque eu sei que é uma escola progressista, é uma escola que aceita todo mundo, é uma escola que não tem preconceito com ninguém, é uma escola que vai aceitar meu filho, seja ele de qualquer identidade sexual, qualquer etnia, qualquer coisa, ele vai ser bem aceito”, entendeu? Aí eu vejo... assim... nunca eu vou poder comprovar isso, que eu não vou sair perguntando. Mas é a impressão que eu tenho, né, quando eu vejo certos pais, assim, colocando os filhos deles na escola, esperando justamente que ele seja aceito, porque talvez em outros lugares não tenha sido, né?

P: Tu acha, então, que isso tá acontecendo? Tu sentiu esse ano também, foi? Porque ano passado eu tive um pouco essa impressão.

B: Esse ano não tanto, porque eu não pude ver os alunos. Eu não sei nem quem são meus alunos direito. ((Risos)). Mas ano passado eu senti mais, assim. Assim, teve casos que foi bem a cara de que o pai colocou: “ó, meu filho é assim, assim, ele não é bem aceito. E eu vim trazer ele pra cá porque eu conheço vocês, eu conheço o trabalho de vocês”. E, assim, a gente continua fazendo o que a gente faz, né. A gente sempre aceitou todo mundo, sempre conversou sobre os preconceitos que existem na sociedade. Sempre tenta trabalhar isso com eles. E deu espaço pra esses alunos, né, que normalmente não tinham espaço em outros locais.

P: Sim. Minhas perguntas aqui do meu roteiro eu encerrei, mas eu queria saber se tem algo que eu não perguntei e tu acha importante falar. Então, teu momento agora. Tem alguma coisa que eu não perguntei e tu acha importante ressaltar, que ainda não apareceu?

B: Deixa eu pensar. ((Pausa)) Acho que...

P: Sobre teu trabalho, sobre a [Escola Freire], sobre a Secretaria... Enfim, tudo isso.

B: É::: Acho que não. Acho que a gente já falou tudo, assim. É porque normalmente pergunta uma coisa e eu falo que só sobre outras coisas também. ((Risos)). Acho que eu falei tudo que eu tinha. Agora não consigo pensar em nada não, assim.

P: É porque tá tudo conectado, né?

B: É. Também tem isso. A gente acaba falando um negócio. Pergunta uma coisa, já puxa outro assunto. Mas, assim, no geral o trabalho é muito difícil, né. Acho que a gente também se sente muito mal por não ser reconhecido, principalmente por nossos políticos, né. A maioria deles não reconhece nosso trabalho. E eu digo principalmente nossos políticos não porque eu me importe com o que certos políticos pensam, mas porque eles estão no poder, né? Eles decidem a vida da gente, né? Mas é difícil, né? A gente trabalha muito. A gente tem... Eu tô aqui na frente do computador agora procurando documento pra ver se encontro as frequências, pra fazer... tem que fazer cruzamento de informação pra saber quem tá fazendo as atividades. Muito mais complicado do que estar na escola. E... se encontrar com os alunos online, né. Amanhã, depois de amanhã, aliás, tem um monte de aula. E a gente tem outro problema, né? Porque é meio desumano, né, o que a gente tá vendo. Não só pra professor, né, pra todo mundo. Todo mundo perdeu alguém na família ou passou por situação difícil, mas tem que continuar o trabalho, né. A pandemia tá aí, pior do que nunca, mas ninguém liga, né. Morre gente todo dia e pronto. Vamos ter que voltar pro trabalho agora que tá muito pior do que no começo, quando ninguém pensava em voltar, né. Porque se acontecer ((indistinguível)) de volta no pior momento. E vai morrer gente? De certeza, vai. Bota outro no lugar. Fazer o quê?

P: É. Tava morrendo mil e aí fecharam as escolas. Aí agora tá morrendo três mil, aí vão ((indistinguível)) pra abrir.

B: É. Não faz sentido, não. Eles fazem assim só pra dizer que fez, né. Mas quando realmente precisa, não faz mais. É porque tem pressão, porque não tem dinheiro, não sei o quê. Aquela coisa de sempre, né? A gente entende que os pais têm problema de estar com os alunos... os filhos, né, em casa, aí não conseguem trabalhar e não sei o quê. Mas... a responsabilidade disso é do estado, né? De dar as condições de as pessoas viverem bem. Não dos professores, né? A responsabilidade da gente é dar aula, e formar esses meninos aí, e não de dar comida pra eles, dar garantia de nada. A gente... Porque eu acho que essa responsabilidade cai muito pra gente, né? A gente tem que fazer milagre, enquanto as pessoas não têm condições de assistir uma aula, por exemplo, né?

P: Pois é, e a gente fica tentando resolver também, né? Pensando: “eita, será que eles comeram hoje? será que estão com internet? será que estão com computador que consiga acessar as coisas? será que está desestimulado? será que está com problema na família?” Tudo isso passa pela gente e a gente tá olhando tudo acontecendo e fazendo “meu deus, o que é que eu faço?”

B: Dentro da escola tem pessoas específicas pra fazer cada um desses trabalhos, mas muitas dessas coisas ficam pro professor, né? A gente faz trabalho extra de assistente social, de psicólogo e tudo mais. E nada disso é reconhecido, né? A gente faz porque faz mesmo, pra tentar ajudar, mas a gente ainda é visto como se não trabalhasse, porque só tem que dar aula e pronto, como se dar aula não desse trabalho. Como se fosse lá, desse uma hora de aula e tchau, né? Não fizesse mais nada. Não corrigisse prova, não preparasse aula, não verificasse quem é que faltou, quem é que tá assim, e conversasse com tutor, com tutorando, aquelas mil coisas que a gente faz, principalmente na escola integral, né?

P: Pois é, pois é. Que isso mude, viu! Se não nesse governo, que ninguém tem esperança que mude, que mude nos próximos, né?

B: É. A gente tem que ter esperança, né. Se a gente não tem esperança, acho que a gente morre, né?

P: É. Esperança do verbo esperançar, de Paulo Freire.

B: Exatamente.

P: Então, valeu mesmo pela entrevista! Vou encerrar a gravação aqui.

**CARLOS**

P: Vê, essa entrevista vai ser mais rapidinha, eu acho, porque é mais pra complementação, também, porque a ideia é saber um pouco das mudanças que teve com a pandemia, né? Aí eu tô com algumas perguntas aqui, mas fica à vontade também se tiver coisa que eu não for perguntar, pra tu acrescentar também, tá certo? A primeira pergunta é: como tem sido teu trabalho na pandemia?

C: Rapaz, tu me faz uma pergunta dessa e acha que vai ser breve, né? Tá certo. Vamos lá. Primeiro, pra responder isso, é necessário me situar enquanto sujeito, porque eu não sou como as outras pessoas são e cada pessoa é um universo, enfim, né. Mas é necessário dizer primeiro que eu... é... sou branco, sou de classe média, heterossexual, tenho uma família estruturada, tive letramento digital, tive acesso à tecnologia. A minha idade é 36 anos e isso me coloca num lugar muito tranquilo em relação ao uso das próprias tecnologias, né? Dito isso, eu devo dizer pra você que meu trabalho durante a pandemia diminuiu. Eu passo menos horas trabalhando em relação ao que eu trabalhava antes. Na Escola Cidadã Integral, eu trabalhava mais do que 10 horas presencialmente. Agora, minhas horas trabalhadas, efetivamente, assim, dando aula, são 3 horas. Planejando, eu boto aí mais ou menos a mesma coisa. Eu não passo na semana mais do que 10 horas trabalhando de forma alguma, assim. Então, minha carga de trabalho diminuiu MUITO. Mas isso não reflete a realidade do país. Por isso que eu fiz todo o recorte de geração, de classe social... Nem fiz o recorte étnico, mas também isso influencia e muito. O que é realmente crucial nesse processo é ter tido letramento digital. Usar tecnologia pra mim, no sentido de aula no google meet, fazer power point, fazer arte no canvas, tabela do excel, google docs, enfim, isso era meu dia a dia antes. Isso já era comum pra mim. Na pandemia, o que aconteceu foi eliminar a parcela da aula presencial, assim, o que me tomava mais tempo. MUITO tempo. Aí hoje não, fico tranquilo. Mas isso não reflete a realidade da classe trabalhadora, dos trabalhadores em educação. Isso aí tem que ser deixado bem claro.

P: Certo, então tu diria que teu trabalho tá mais...

C: Fácil.

P: Mais favorável, mais fácil, mais tranquilo pra tu.

C: Muito mais tranquilo. Assim, em termos de indisciplina em sala de aula. Eu não passo por problemas de indisciplina, assim. Você, no google meet, você silencia o microfone, você desliga o chat, achou ruim, bota pra fora, acabou-se, véi. Acabou-se, assim. Eu tenho tido mais oportunidades pra dar aula expositiva, assim, de falar durante 50 minutos sobre um tema, coisa que eu não conseguia antes, assim. Era impossível fazer isso antes na escola que eu trabalhava. Não tem como passar 50 minutos falando, assim. Os meninos me

interrompiam, tinha muita conversa na sala. Enfim. Meu trabalho ficou mais fácil, brother, assim. É menos trabalho, é mais fácil. E tem a questão da devolutiva, né, que também é foda, assim. A gente como professor não tem dado a devolutiva pro estudante no sentido de corrigir os trabalhos, pô. Como eu faço no google forms e as minhas avaliações geralmente são de múltipla escolha, eu boto no forms, já coloco no gabarito e já me dá a pontuação, pô! Eu nem tenho que corrigir as atividades. Então nem pra isso eu tô gastando meu tempo. Vê!

P: Aí, sobre as tuas obrigações, então, tu diria que mudou em que sentido? Porque tu tava falando aí de um monte de coisa que tu tem que fazer, né? Teve coisa nova que tu teve que fazer e que tu tá tendo que fazer agora que tu não tinha que fazer antes? O que é que tu nota em relação a essas mudanças aí? De documento, de coisa que era, sei lá, de papel e agora não é mais papel, né? Planilha. Tem coisas assim que tu tá fazendo de diferente ou tu faz tipo o mesmo que já tinha só que em menor quantidade?

C: Olha, sobre a natureza da obrigação, não mudou. Eu continuo tendo que fazer chamada, registrar aula, monitorar nota do estudante, monitorar frequência, preparar apresentações, preparar prova, enfim. A natureza do trabalho não se alterou. Agora, a forma como o trabalho é feito alterou-se um pouco, por conta das questões digitais, assim. Mas a gente já tinha um certo grau de digitalização das obrigações docentes lá na escola. Então, porra, não foi grandes mudanças, assim, de “meu deus, muitas obrigações!”, assim. Não tem obrigação nova. Eu não vi obrigação nova pra mim, por exemplo. Eu vi formas diferentes de efetivar essa obrigação, que eu já citei aqui por exemplo, né.

P: Da outra vez que a gente conversou, tu tinha falado bastante da relação da escola com a Secretaria de Educação. Como é que tu vê essa relação agora com a Secretaria de Educação depois que começou a pandemia? Tu acha que mudou? Se mudou, mudou pra melhor? Pra pior? Como é que a Secretaria de Educação tem atuado e como é que tu percebe esse trabalho da Secretaria de Educação na escola?

C: Olha, a Secretaria de Educação, ela alterou a forma de atuar nas escolas. Eu percebo que a Secretaria de Educação, ela tem trabalhado mais no sentido de fazer uma prescrição do trabalho docente, determinando currículo, determinando horário, determinando quantidade de aula. Então eu posso dizer que a Secretaria de Educação tem trabalhado no sentido de diminuir a autonomia docente, a partir do momento que eles lançam documentos que são prescritivos, assim. Determinam, na verdade tentam determinar, o que deve ser trabalhado ou não, de que horas isso deve ser trabalhado ou não. Estabelecendo que as aulas têm que ser de manhã ao invés de ser à tarde. Dizendo o montante de horas que tem que ser dado, assim “olha, tanto horas pra isso aqui, tantas horas pra aquilo outro”. Então, o que eu vejo é

que a Secretaria, ela tá trabalhando no sentido de diminuir nossa autonomia. Não quer dizer que isso se efetive, né, mas eu tô ligado nesse movimento.

P: Sim, tu já falava que isso acontecia antes. E tu falou, mencionou um monte de coisa na outra entrevista. Aí tu acha que, tipo, eles estão achando novas formas de fazer isso agora que começou a pandemia?

C: Não. Eu não diria que são novas formas, né? Isso já existia antes, mas o assédio da Secretaria era menor. Hoje o assédio da Secretaria é maior. No sentido de que o contexto da pandemia alterou o funcionamento da escola. Não vou dizer que a escola funciona do jeito que funcionava antigamente. Ela funcionou de uma nova forma. Como é um terreno novo, ele é um terreno em disputa. Nessa disputa entre o que os professores acham que devem fazer e o que a Secretaria acha que nós devemos fazer, a Secretaria ganhou espaço, por conta de um histórico de má formação dos professores, um histórico de renúncia da própria autonomia, e até de preguiça mesmo, saca? O professor que se coloca naquele papel de não querer interpretar os documentos, não querer se posicionar. E eu vou dizer que é por preguiça em certo sentido, e em outro sentido também é por medo. E isso tudo aponta pra uma falta de formação, né? De, no mínimo, perceber a própria autonomia e se prontificar a defendê-la, né? Porque, porra, nem pra galera... se defender “não, porra, isso aqui é minha área, sou eu que vou trabalhar essa disciplina, eu acho que isso aqui é importante, eu tenho que conversar com o estudante...”. Não. Às vezes eu acho que o professor espera a ordem vir de cima pra baixo. Como a pandemia gerou um cenário novo, o professor novamente se colocou esperando o... a ordem vir, a norma vir. E deu no que deu.

P: Aí isso não tem encontrado... Como é que tem sido o debate sobre isso na [Escola Freire]? Vocês têm discutido? Vocês têm reinterpretado de alguma forma essas demandas que vêm da Secretaria? Como é que isso tem funcionado? Tu consegue propor esse debate?

C: Olha, a gente seguiu um hábito de fazer uma interpretação dos documentos. Eu ia falar até interpretação ativa. Mas acho que é uma palavra, um termo absurdo, né? Se é interpretação, ela tem que ser ativa. Como assim? Eu vou interpretar coisas e não me posicionar? Então lá na escola a gente segue interpretando os documentos à luz do nosso contexto, né? Se a gente olha pro documento e olha pra realidade e vê que o documento tá em descompasso com a realidade, a gente faz os ajustes que são necessários. Mas eu não vejo essa discussão caminhar, sabe? No sentido de que a gente interpreta os documentos, mas de todo jeito a gente assume uma postura passiva. A gente espera os documentos vir. E quando a gente se esforça a ir muito contra o que o documento tá dizendo, rola um medo, rola uma tensão. Eu lembro de uma discussão que a gente teve ano passado, que ela foi bem frustrante sobre a

quantidade de atividades que os estudantes deviam ou não fazer. E eu lembro que alguns colegas ano passado se posicionaram com medo de não receber o salário, de não conseguir receber a bolsa Saber, por não estar postando uma quantidade X de atividades, quando a própria Secretaria não estabelece um mínimo de atividades que devem ser postadas, tá ligado? Aí hoje, depois de mais de um ano de insistência nessa estupidez que é mandar muita atividade na certeza de que eles não vão fazer, porque a gente sabe que eles não fazem, até porque nós mesmos não conseguimos acompanhar aquele ritmo, assim. Quem é que... Qual é o adulto que vai aguentar passar de uma e meia da tarde até as cinco horas todos os dias e ainda por cima fazer uma atividade no google classroom ou ter que lidar com páginas e mais páginas de atividades impressas, assim? É isso que me frustra. O professor sabe que a carga de atividades que tá sendo proposta, ela é desproporcional. Ele segue propondo as atividades do mesmo jeito, mesmo sabendo que não dá certo, e se alega um medo do que a Secretaria pode fazer. E isso que é a parte frustrante, assim. Pelo menos lá na escola a gente tá tentando construir um consenso sobre o quanto de atividade deve ser passada, sabe? E a gente tá vendo que semanalmente o que está sendo postado é muito. Não é possível que os professores que estão por aí passando as atividades e dando as aulas estejam achando que o que está sendo colocado é o adequado. Não é possível. Pelo menos eu não acho.

P: Hum-hum. É. Que bom que isso tá sendo discutido, né? Importante pra não ficar nesse cenário que tu tá dizendo aí, de todo mundo só... aceitar tudo que tá chegando e vai seguindo feito um robô, né?

C: É, mas não ache que é uma postura de todos os professores, né? Alguns professores botam a discussão pra frente. Outros professores nem se colocam, assim.

P: Eu queria aproveitar, já que a gente tá falando disso, pra ouvir um pouco como tu tem percebido a tua relação com os colegas e essas mudanças no trabalho dos colegas. Tu tem notado o quê? Pelo menos em relação aos que tu tem mais proximidade. Tu acha que houve algum afastamento? Quer dizer, claro que houve, né? Mas, assim, na relação com os colegas, no trabalho que era desenvolvido em equipe... Tu acha que manteve a mesma coisa ou aproximou mais? Sei lá. Como tu tem percebido essa relação entre os colegas e como é que tu tem percebido também a forma como os colegas têm trabalhado? Tá mais tranquilo pra todo mundo também? Dentro do contexto da [Escola Freire], sabe?

C: Olha, eu não acho que tá tranquilo pra todas as pessoas. E o que determina muito essa questão de ser tranquilo ou não é o letramento digital. E quando eu... E eu já citei letramento digital algumas vezes. Eu tô falando da capacidade de utilizar as ferramentas que nós temos hoje em dia, as tecnologias digitais da informação e da comunicação, com certa naturalidade,

assim, saber usar de boa. E isso determina o quanto você consegue trabalhar sem se estressar, sem se sentir sobrecarregado, sem ser um grande pesadelo. Lá na [Escola Freire] a gente tem professores que são completamente letrados e tem professores que não são letrados. Os não letrados estão ficando doidos, assim. Estão se estressando, estão se queixando, estão dizendo que não aguentam mais, que faz muito mal, que não estão se adaptando. Os que são letrados, eles ficam calados, sabe? Essa, esse depoimento que eu tô te dando aqui, eu não daria ele em público, porque eu sei que, um, iria com certeza colocar a estabilidade emocional daqueles que não têm letramento digital em xeque e, dois, isso pode muito bem ser aproveitado por setores da sociedade que nos atacam, né? Constantemente. Então, não é uma fala que eu faço em público, assim. Não vou falar, porque “ó praí que vagabundo, tá recebendo a mesma coisa pra trabalhar menos!”. Então não é um debate que eu conduziria em qualquer lugar, com qualquer pessoa. Então é isso, assim. O letramento digital tem sido o critério determinante, e eu uso determinante, mesmo, pra definir, pra construir o cenário de trabalho docente, assim, né. Se o cara não tem letramento digital e, obviamente, não tem acesso à tecnologia... Porque um geralmente anda com o outro, né? É difícil você ter letramento digital e não ter recurso pra ter as ferramentas, assim. Salvo algumas exceções. Raríssimas. Eu não consigo lhe dizer uma. Eu tô dizendo que existe uma exceção só pra não estar falando merda, mas assim... Tu consegue pensar um cara que tem letramento digital mas não tem acesso à tecnologia? O cara fez o quê pra ser letrado, né? E o que eu acabo vendo acaba sendo um recorte de classe muito claro aí, assim. Eu não vou falar de classe, não. Um recorte de renda, certo? Assim, a renda, ela determina muito essa relação com a tecnologia. Sobre o afastamento, né, com os colegas. Eu acho que tá tudo muito meio afastado, assim, o afastamento aumentou. Existe uma tendência clara, uma tendência, assim, evidente, de transplantar o funcionamento do presencial pro online, assim, pela internet. E já existia esse afastamento, assim. A gente se esforça pra trabalhar de maneira transdisciplinar, mas no final das contas é só um esforço que não se efetiva muito na prática. A gente tem momentos de transdisciplinaridade nos projetos. Mas, no dia a dia, não rola, assim. Eu não tenho dialogado com o professor de sociologia, de filosofia, de geografia. Eu não sei nem o que eles estão trabalhando. E é nesse ponto que eu acho que a diminuição das atividades pra forçar os professores a trabalhar de maneira mais transdisciplinar é bem-vindo. Se a gente acabar com esse negócio de que “ó, história, geografia, sociologia e filosofia devem postar atividades” e fizer assim: “a área de humanas, na terça-feira, tem que postar uma atividade” vai nos forçar a trabalhar juntos. E o que eu acho que tem que ser feito é isso: é forçar. Por quê? Nossa formação não nos coloca nesse caminho. Pelo contrário, né. A

formação que a gente tem nos empurra no sentido contrário. A lógica cartesiana... Eu diria até que a lógica capitalista, de ter uma formação muito específica, muito pontual, muito detalhada, nos faz cada um viver do seu jeito, trabalhar do seu jeito. Eu até falo, fazendo essa analogia na geografia, de que nós trabalhamos enquanto ilhas, quando na verdade deveríamos trabalhar enquanto arquipélagos, assim. Cada um uma ilha isolada, e a gente não forma esse conjunto de ilha que a gente chama de arquipélago. Gostasse dessa analogia da geografia, querida? ((risos)).

P: Tô aqui emocionado ((risos)). Sim. Outra coisa que eu queria saber também é sobre os Ciclos de Acompanhamento. O que é que tu tem percebido de mudança nos Ciclos? Tu acha que estão colocando mais pressão? Tá mais suave? O que é que tu notou de mudança? Conta aí um pouco sobre.

C: Essa questão do Ciclo é foda, porque é sempre uma equipe diferente, sabe? Aí eu não sei dizer se é um comportamento que mudou por conta de uma diretriz que fez o comportamento mudar ou se os sujeitos que conduzem o Ciclo têm comportamentos diferentes. Então, como cada vez é uma equipe diferente, é uma caixinha de surpresas, meu irmão. Tem hora que eles são assediadores e tem hora que eles são conciliadores. Aí nessa questão dos Ciclos virtuais, tá na mesma coisa, assim. Ano passado... Minto. Não é a mesma coisa, não. Eu tô sentindo menos cobrança, assim. Eu tô sentindo que o acocho tá menor. Ano passado. Esse ano não tive ainda, mas felizmente não vou participar, porque não sou mais Coordenador de área, ó ((faz sinal de agradecimento com as palmas das mãos juntas e aceno da cabeça)). Gratiluz, gratidão, foda-se você que é Coordenador de área, porque eu não tenho nada a ver com isso e eu não vou participar, assim. Quando vier com aquela resenha de “ah, o professor tem que participar”, foda-se! Eu não vou participar não, meu irmão. Tô aí há dois anos e cacetada participando desse momento vexatório, abusivo, sem sentido. Não vou participar mais, né.

P: E os momentos conciliatórios que tu falou que tem também? Tu não acha que vale a pena participar? Ou pelo menos, tipo, se tiver aqueles momentos que tu acha que são assediadores, tu não sente a vontade de estar lá pra rebater as coisas ou pelo menos defender a escola? Tu não sente isso também não?

C: Não. Eu acho que não adianta, assim. Participar desses momentos, no sentido de dialogar, pressupõe que ambas as partes estejam abertas ao diálogo. E eles não estão abertos ao diálogo. Eu estou aberto ao diálogo. Pelo menos eu ME ESFORÇO pra ficar aberto ao diálogo. Eu não vejo esse esforço da parte deles, né? Quando eu digo que é conciliatório, é que muitas vezes eles veem os problemas e tentam mediar, assim. Não estão descendo o punho de ferro como faziam antes, assim. Tá menos, tá menos agressivo nesse sentido. Aí é por isso que eu

não me coloco a conversar com quem não quer ouvir. É perda do meu tempo. Além de que, além de que, né, EU sou professor daquela escola, sou eu que estou no chão daquela escola. Eu sei daquela realidade da qual eles desconhecem. Para além disso, as pessoas que fazem o Ciclo são pessoas que não têm formação acadêmica, assim, no mesmo nível que a minha. E é nesse ponto que eu tenho que ser bem sincero, assim: olha, velho, eu tenho quinze anos de sala de aula, eu tenho mestrado em educação, vocês que estão fazendo Ciclo de Acompanhamento muitas vezes não têm sequer uma pós-graduação na área, não conhecem a minha escola, se dizem especialistas de sei lá o quê, assim, de um modelo que nem mesmo eles entendem, aí não tem condições, assim. Ter um profissional que não quer dialogar, não tem formação acadêmica e tá indo cobrar, o que é isso, né? Por que eu tenho que me submeter a isso? Não me submeto. Não me submeto mais. Já me submeti por obrigação de trabalho, que eu era Coordenador de área. Agora, eu professor, dane-se!

P: Sim, aí tu tem sentido que, com a passagem dos Ciclos, as coisas vão mudando na escola? Tipo, o que eles falam que é pra fazer costuma gerar algum resultado tangível? Tu percebe mudança seja para melhor ou pra pior, à medida que vão passando os Ciclos e vai sendo feito esse acompanhamento pra manutenção do modelo?

C: Olha, o Ciclo é um instrumento de controle pra efetivar o modelo nas escolas. Ele serve pra isso. Não é uma motivação anunciada, assim, que é muito violento falar isso. Mas o Ciclo, ele é um capataz que tá visitando as lavouras das plantações de cana-de-açúcar pra garantir que a cana-de-açúcar seja moída no engenho. E as considerações que eles fazem sempre é pra garantir uma SUPOSTA homogeneidade do modelo que ela é impossível de se realizar, porque a gente tá falando de LOCAIS diferentes e SUJEITOS diferentes. Mas veja só. Eu tô falando de um modelo que tem que homogeneizar sujeitos e locais. Isso não funciona. Isso pode funcionar no que diz respeito aos documentos. E o que é isso que eles fazem? O que eles sempre vão é pra... o que eles sempre apontam é pra preenchimento de documento, assim. “Você tem que fazer esse documento, você tem que fazer o Plano de Ação, você tem que fazer o Guia de aprendizagem. Você tem que garantir a replicabilidade do modelo.” E isso, ela é enxergada na fala dos professores, na fala dos estudantes ou nos documentos. Porque, no dia a dia da escola, meu irmão, é algo que você não observa, assim, a não ser que você esteja na escola. Qual era o decente por parte do Ciclo pra entender aquela escola? Era passar uma semana assistindo aula, né? Vê as aulas dos professores, conversa pessoalmente com os professores. Não faz aquele momento constrangedor, que parece mais a Santa Inquisição para verificar se os dogmas da Igreja estão sendo bem absorvidos pela população – não falo nem absorvidos –, estão sendo bem vomitados pela população, né? É isso que eu

vejo, assim. Eu não vejo resultados concretos. Minto. Eu vejo resultados concretos, que é preencher os documentos. Preencher os documentos é garantir a aplicação do modelo? Não. Tem coisas do modelo que são boas. E você não vai garantir as coisas boas do modelo forçando A, B ou C a preencher papel, né? É... eu acho que é uma ilusão tecnicista, né, de preenchimento de documento pra garantir que existe uma efetivação do modelo, assim. Meu deus do céu! É ridículo isso!

P: Talvez seja porque é mais fácil fazer assim, né?

C: É. Gera documento, gera papel, e você pode provar: não, o modelo tá sendo bem aplicado aqui. “Vê esse Plano de Ação, vê esse negócio aqui.”

P: É. “Olha esse papel, como tá tudo bonito!”

C: Acabou de chegar a cobrança dos papéis, porque vai ter Ciclo de Acompanhamento agora em maio. Aí chegou a lista de documentos que a gente tem que entregar.

P: Hum-hum. Então, no fim das contas, a forma como as coisas têm sido cobradas tem sido mantida do mesmo jeito, né?

C: É. Sim. Com um pouco menos de intensidade, mas essa menos intensidade eu não sei se varia por conta do contexto da pandemia ou porque os sujeitos são diferentes. Porque eu já me acostumei, tá ligado? E, ó, ((bate as mãos uma na outra, indicando indiferença)) antes até eu me assustava com o Ciclo. Hoje, eu tô pouco me fudendo, velho, pouco me fudendo.

P: Hum-hum. Uma coisa que eu notei, eu acho que tem sido muito diferente, é em relação às escolas regulares, né? Eu acho que a gente não tem como falar com propriedade, porque a gente não tá lá, mas a impressão que eu tenho é que eles têm tentado colocar cada vez com mais força nas escolas regulares esse tipo de Acompanhamento e esse paradigma todo, né, que tá no modelo das integrais pras regulares. Eu acho que, com a pandemia, eles avançaram muito nesse sentido, sabe? Eu acho que eles encontraram uma brecha pra seguir por aí. Tu concorda com isso que eu tô dizendo? Te parece também que tem sido por aí?

C: Eu tenho essa impressão, Philipe, mas eu não tenho certeza. Eu gostaria de lhe sugerir entrevistar um professor da rede do ensino regular, assim, só pra saber como foi pra ele. Eu acompanho isso pelos grupos do sindicato, mas isso é tão incipiente pra eu te atestar alguma coisa. Mas eu tenho essa impressão que você tem, que a pandemia fez com que o modelo das escolas cidadãs, ele... eu não vou falar nem o modelo, mas os instrumentos característicos do modelo da escola cidadã, eles estão se expandindo pela rede. Os instrumentos, porque o modelo não se resume aos instrumentos.

P: Sim. Beleza! Tem o que mais aí? Conta o que mais que tu tiver de... observações a fazer. E as minhas perguntas eu encerrei aqui. Teve algum ponto que tu acha que é importante destacar?

C: Eu... na verdade, se eu fosse destacar algum ponto, seria meu temor em relação à precarização do trabalho docente. Porque esse momento que a gente tá passando pelo ensino remoto tá dando, tá gerando muito dado, gerando muita informação, tanto pra professores quanto pra empresários, que querem utilizar o EaD enquanto uma alternativa. E eles estão fazendo um grande laboratório agora, assim. Eles estão testando as coisas. Estão testando o Google Meet, testando o Google Classroom, testando o Zoom, testando o WhatsApp. Enfim, tem sido um grande momento de teste das ferramentas características da educação a distância. E eu sempre acho que, quando o capitalismo tá testando as coisas, ele tá caminhando pra construir algo que é um retrocesso. O retrocesso que eu enxergo no horizonte é a precarização do nosso trabalho. Porque eu, enquanto professor, tô aqui dando aula no Google Meet, não existe uma quantidade de pessoas que podem entrar na sala, assim. Claro, existe o limite de cem pessoas. Mas, se você alterar o perfil, isso pode ir pra 250, né? Então, antes, o trabalhador que dava aula pra 20, agora ele pode dar aula pelo Google Meet para 250. Isso barateia e muito os custos de quem tá ofertando educação enquanto produto. Então, o meu medo é esse. É que a experiência acumulada nesse período de ensino remoto, tanto no setor público quanto no privado, gerou informações, gerou dados, gerou o famoso *know-how*. Esse conhecimento prático, mesmo, que a gente viveu, vai ser utilizado como? Pra mim, os empresários, os grandes conglomerados educacionais vão caminhar no sentido de precarizar a nossa profissão. E, como o governador, e até o próprio secretário da educação já falou que o ensino híbrido é uma coisa que veio pra ficar, o bicho já tava dizendo “olhe, meu irmão, vai ter ensino híbrido”. E parece, pra mim, que é independente da pandemia. Passando a pandemia ou não, tamo aí com aulas presenciais e aulas pela internet. Aí chega a dúvida. Ok! Aula pela internet. Vai pagar a minha internet? Vai pagar o meu computador? Tu vai me pagar a iluminação na minha casa? Tu vai me dar infraestrutura pra eu garantir essa aula? Tu vai dar formação pra isso, assim? Porque a formação que a gente teve no Google Classroom, teve uns formador meia boca que entraram aí por ordem de inscrição, e a Secretaria acha que deu realmente uma formação de qualidade, quando na verdade não foi, né, assim. O que a gente passou no começo do ano aqui agora com a insegurança digital, né? Gente invadindo aula, botando foto pornográfica, xingando professor... Meu irmão, assim, a quantidade de professores que relataram invasões na aula, xingamentos e compartilhamento de tela com pornografia foi muito grande, pô! E só depois de muito

problema foi que a Secretaria de Educação se passou a dar uma cartilha. Até agora, as turmas do primeiro ano, elas foram cadastradas no Google Classroom semana passada, cara. A gente tá em abril. Tá na metade de abril. O ano começou em março. Esse tempo todinho pra cadastrar uma turma no Google Classroom? Como assim? A Paraíba, que é referência no ensino remoto, leva esse tempo todinho pra fazer uma coisa incipiente dessa, que é cadastrar email e fazer turma, tá ligado? É basicamente isso, né? Precarização do trabalho docente, que já é uma tendência do trabalho no país inteiro, né. Precarização do trabalho, redução de direito, hiperultraexploração, isso aí é o futuro da classe trabalhadora, é isso aí que tem pra gente.

P: Tu já tá vislumbrando então, né? No próximo semestre, tá tu com o dobro de trabalho, porque vai estar presencial e remoto ao mesmo tempo, né?

C: É. Não existe legislação que trate a respeito, né? Como é que vai ser a guerra, né? E se a gente depender do sindicato, a gente tá fudido, né, ((risos)) porque os caras não sabem usar nem o Instagram direito. Imagine ter uma discussão sobre trabalho docente na internet. Quem é que tá preparado pra conduzir essa discussão? Como serão os termos desse trabalho? E o sindicato nem aponta pra essa discussão ainda, assim. O sindicato nem começou a discutir isso. Não é nem no horizonte deles um problema.

P: É. Dá uma tristeza, porque a impressão que dá é que a gente só reage aos ataques, né? A gente só fica lá usando uma folhinha de escudo pra evitar essas flechadas que vão chegando, né?

C: E a gente sabe que a flechada vai vir.

P: Pois é. Triste, triste situação. Espero que a gente tenha forças pra se mobilizar e conseguir... menos derrotas, porque parece que a derrota já tá posta, né?

C: É, mas assim, eu sempre me agarro na certeza de que o futuro não é o dado posto. O futuro, ele não existe. Ele está sendo construído. Está em processo de construção.

P: Beleza! Teve umas coisas aí que acho que vai ser massa de analisar. Obrigado!

## **EVA**

P: A ideia é complementar com algumas coisas, dado o cenário de catástrofe que vivemos agora, né. Então, tenho perguntas pra fazer em relação à pandemia. Primeiro é: como mudou teu trabalho nesse contexto agora da pandemia. Conta aí um pouquinho.

E: Aumentou, assim, consideravelmente o uso de redes sociais e WhatsApp, principalmente, pra trabalho, né. Então, às vezes as pessoas entram em contato final de semana, madrugada,

noite, fora de horário de expediente, e a maior parte das pessoas não entendem que eu sou uma profissional e que eu tenho que trabalhar, cumprir dentro do meu horário de trabalho, né. E isso gerou principalmente no início mais transtorno. Continua até hoje, mas agora as pessoas estão... médio orientadas sobre isso, já, assim. Começam a se organizar melhor, mas ainda continua.

P: Tu tá trabalhando então mais que a tua carga de horário que tu foi contratada?

E: Sim. Com certeza. E como estou em casa e sou mãe, tem o acréscimo de estar trabalhando e cuidando da casa e cuidando da criança e chegando a pessoa na porta de casa pra resolver o problema, a situação, enfim, né, esse tipo de coisa de estar trabalhando em casa.

P: Falando ainda sobre o contexto de trabalho, como tu nota a mudança em relação às tuas obrigações? Tu tá sentindo que tá com mais obrigação do que antes de demandas de trabalho? Tu tem mais documento pra dar conta ou diminuiu a quantidade de planilha, documento, coisa pra organizar? Como é que tá isso?

E: Aumentou, porque as pessoas descobriram que existem ferramentas digitais pra fazer acompanhamento de tudo. Então, é::: Principalmente os lindos Google Forms, né, os questionários do Google. Então, eu tenho diariamente questionário pra responder que vem principalmente da Secretaria de Educação, pra acompanhamento de alguma coisa. Então às vezes são coisas que ao meu ver poderiam ser consultados, informações que eles mesmos consultariam no sistema Saber, por exemplo, que é o sistema de gerenciamento de informações, e simplesmente eles criam o formulário e eu tenho que responder esse formulário. Tem um semanal, que tem toda quinta-feira, que eles mandam, às vezes tem noventa páginas pra responder. Então imagina um questionário que é on-line. O que é que acontece quando tem problema de internet ou eu simplesmente clico no botão errado? Desfaz e eu tenho que começar tudo de novo. E é um questionário que eu vou levar aí quarenta minutos pra responder. E é absurdo.

P: Misericórdia!

E: É questionário, é planilha.

P: E estão usando mais isso do que usavam antes, né?

E: Sim, com certeza. Muitíssimo mais. E temos reuniões on-line toda semana. Existe um fluxo de reunião da Secretaria de Educação, da regional de ensino, com os gestores semanalmente, que acontece toda quinta-feira. E antes não acontecia. E isso tem sido bom, porque tem ajudado no processo de comunicação. Eu não acho a reunião, a existência da reunião ruim. Pelo contrário, eu queria que ela inclusive continuasse quando a gente voltasse. Só acho que

tem solicitações de informações que eles já têm e que não sabem gerenciar o sistema, e isso atrapalha um pouco o trabalho da gente.

P: Sim, e em relação, já que tá falando um pouco da Secretaria de Educação, como é que tu vê a relação da escola com a Secretaria agora depois da pandemia? Tu acha que mudou alguma coisa? Tá mais próximo? O que é que tu acha?

E: Por incrível que pareça, me parece estar mais próximo, sabe? Porque são tantas informações que pedem que acaba que de fato ela chega, né? E eu vejo as assessoras regionais, a própria gerente, entre outras pessoas da Secretaria, pessoas que eu não tinha contato, ‘tão aqui no meu WhatsApp, e são pessoas que eu nunca encontrei presencialmente e que, por conta dessa coisa de distanciamento social e de resolver as demandas e eu ter que enviar as informações pelo WhatsApp, por e-mail, eu conheço aí uma centena de pessoas de setores diferentes, resolvendo coisas diferentes, que antes eu tinha que ir presencialmente até a regional e hoje acaba sendo mais fácil, né. Incrível ter que refletir sobre isso e ver que, de certa maneira, melhorou.

P: Sim, então tu diria que melhorou o atendimento das necessidades da escola por parte da Secretaria de Educação, né?

E: Sim e não.

P: Explica, então. Porque, tipo...

E: Sim em relação à comunicação. Eu recebo informações e consigo resolver pequenas demandas com maior facilidade. Então, se eu tenho uma dúvida, eu tenho o contato da pessoa do setor específico da Secretaria que eu vou lá, ligo, entro em con... mando uma mensagem no WhatsApp e a pessoa me responde. Antes eu tinha que ir presencialmente até a regional ou até o centro administrativo pra tirar essas dúvidas. Então, dificultava um pouquinho mais. Porém, pra dizer assim “ah, então a resolução de problemas tá mais fácil”. Eu tenho uma problemática de anos na escola com relação à água, ao abastecimento de água da escola, e isso não se resolve. É comunicado toda semana através de ofício, através de questionário. Já é uma coisa que todo mundo sabe. Mas isso não se resolveu. Mesmo no período de pandemia, assim, que não tem aluno na escola, era mais fácil de fazer um trabalho mais aprofundado, enfim. Isso não adianta.

P: Que triste! Eu pensava que ‘tavam resolvendo mais as coisas, mas não, né?

E: Não. É mais questões de comunicação, orientações... Mas a resolução de problemáticas mais...

P: Mais estruturais, né?

E: De infraestrutura... não mudou tanto não.

((Interrompe a entrevista por um momento porque aparece alguém no portão)).

P: Sobre a tua relação com os colegas, tem se alterado? Tu sentiu que tem mais proximidade, mais afastamento? Como é que tu tá sentindo isso da tua relação, seja com os colegas na escola, seja com todas as pessoas que tu trabalha também na Secretaria, né? Conta aí. Mas focando mais na escola, agora. Tu acha que tá mais afastada do... do corpo docente, dos funcionários... o que é que tu diz?

E: De um grupo, continua a mesma coisa, que... porque o trabalho do gestor acaba sendo muito mais próximo de aluno e de professor - pelo menos é a experiência que eu tenho, né... não sei, não tive outra experiência. Eu tenho mui... tinha muito mais proximidade no presencial com os professores e com os alunos do que com o restante da comunidade escolar. E hoje eu vejo que isso 'tá mais equilibrado. Que essa coisa de 'tar em grupo de WhatsApp com todo mundo, eu acabo conversando e sabendo de todas as demandas, assim. As coisas a... tá lá. E todo mundo conversa, todo mundo fala. Às vezes eu não consigo acompanhar, porque é informação demais. É conversa demais. Mas de maneira geral acabou que me aproximou de grupos que antes eu não tinha tanta proximidade. Por exemplo, funcionários da Secretaria, hoje eu tenho uma relação muito, muitíssimo mais próxima com eles. Também porque a gente passou um tempo sem secretária escolar, então foi mais uma função que eu acumulei junto com a CAF. É::: Funcionários também de apoio, né, esses que ficaram... tiveram retorno para o trabalho presencial também, como eu também tive que voltar ao trabalho presencial. Eu diria que eu 'tô agora num regime híbrido, né. Que eu tenho dias que eu tenho que dar plantões presenciais lá na escola e outros dias eu estou trabalhando em regime remoto. Então tem essa proximidade física também com os funcionários da escola que, como não tem estudante, não tem mais ninguém, só tem eles, a gente acaba conversando mais, tendo um contato maior.

P: Interessante. E sobre os Ciclos de Acompanhamento? Queria saber também o que é que mudou, se mudou, se mantém a mesma coisa. Como é que tu tem sentido isso?

E: Pra mim ele foi... Não tá me surgindo a palavra... Foi feita uma transposição do que era um Ciclo presencial pra um Ciclo remoto. Então, antes a gente tava numa reunião dentro de uma sala e que tinha um protocolo de início, meio e fim. E esse mesmo protocolo de início, meio e fim agora acontece mediado pelo computador, né, pela internet. Eles continuaram acontecendo, a gente teve três Ciclos remotos no ano passado. Já estamos aí pra fazer o primeiro Ciclo. Acredito que vamos mais uma vez ter três, também. Os mesmos documentos de Acompanhamento, quer dizer, ano passado a gente tinha o acompanhamento com os programas estratégicos e plano estratégico, que era da escola, e esse ano a Secretaria de

Educação decidiu não utilizar mais esses modelos de documentos e voltou a utilizar Plano de Ação e Programa de Ação, né. Então a gente não tá mais fazendo os planos e programas...

P: É mudança só de nome ou mudança de estrutura também? É outro documento?

E: É outro documento. O Plano de Ação e o Programa de Ação são documentos próprios da TGE, né, da tecnologia de gestão educacional das escolas cidadãs, que já existiam desde a implantação da escola em 2016, das primeiras escolas. E o plano estratégico e programa estratégico foram documentos criados para todas as escolas, né, independente da modalidade, inclusive EJA também e regulares, para o período de regime remoto de 2020. Então existiam as diretrizes, eram lançadas as diretrizes, e as escolas produziam esses dois documentos: planos e programas estratégicos. Planos eram feitos por escola e programas estratégicos feitos por docentes. Então cada professor fazia seu programa estratégico alinhado ao plano estratégico da escola, pensando naquele período do regime remoto, tendo como orientação a diretriz que era publicada, né. Então teve diretriz, acho que segundo, terceiro e quarto bimestre, para criação dos planos estratégicos.

P: Sim, aí voltou para o anterior?

E: Hum-hum.

P: Então eles não estão mais lançando essas diretrizes bimestrais mais, né?

E: Não. Existe a diretriz operacional para o estado todo, né? Então essas diretrizes operacionais da Secretaria de Educação foram publicadas já com orientações para o regime remoto. Além disso a gente tem a publicação das diretrizes operacionais especificamente das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas. Então são esses dois documentos que estão orientando o trabalho docente do estado, né, para esse ano de regime remoto, pensando que ele em algum momento se tornará regime híbrido, né. É o que se imagina, mas só o futuro dirá, né, as condições sanitárias que vão possibilitar isso.

P: Sim, aí a gente ‘tava falando do Ciclo de Acompanhamento. Aí teve essa mudança em relação à documentação que é pedi::da. O que mais? Tu sentiu alguma mudança?

E: Mudança foi isso. Do ano passado pra esse, né, tirou os planos estratégicos e programas estratégicos. A gente volta à apresentação dos Planos de Ação e Programas de Ação, que seguem a mesma lógica: plano da escola, programa dos professores. E, além deles, a gente tem que apresentar Guia de aprendizagem, ementas de eleti::vas... Deixa eu ver mais o quê. Eu tenho uma lista aqui, dá pra eu ver bem rapidinho. Mas basicamente não mudou muita coisa, não. Aí a gente vai ter o Ciclo, tem a participação dos líderes no início e segue com o mesmo rito que havia antes do regime remoto.

P: Certo. Então...

E: Bom, é isso mesmo: Plano de Ação, Programas de Ação, Guias de aprendizagem, ementas de Eletivas... Sim, e o único que eu não citei foi o quadro de indicadores, que é uma lista de metas, né, de pontos que são verificados a partir do Plano de Ação da escola, que é feito alinhado ao plano da Secretaria de Educação - então, as metas já são estabelecidas pela Secretaria de Educação. O que cada escola pode fazer é tipo Dilma, né: dobrar a meta. Então, “ah, eu já alcancei essa meta, eu vou dobrar essa meta aí, e é isso”. Mas, assim, à luz desse Plano de Ação da Secretaria de Educação, a gente faz o nosso Plano de Ação, que gera esse quadro de indicadores monitorados por Ciclo. Então são os mesmos indicadores que a gente acompanha a cada um dos Ciclos, que acaba tendo uma relação com o bimestre, mas nem sempre, né? Por exemplo, quando a gente começar... tiver o Ciclo, a gente não vai ter concluído ainda o bimestre. Então há um descompasso com relação a isso, então é sempre de acordo com o momento que a gente tá vivenciando. O consolidado de bimestre aparece no quadro de indicadores do Plano de Ação e não no quadro de indicadores para o Ciclo, que pra mim é uma dor de cabeça, mas tudo bem.

P: Tu diria que os apontamentos e as discussões que são levantadas no Ciclo têm contribuído com o desenvolvimento das atividades da escola ou tu acha que, tipo, não ‘tão sendo... produtivas... ou sei lá.

E: Ainda bem que essa tese vai demorar, né, a ser publicada, porque na verdade pode ser que me faça sair dessa posição em que estou agora. Assim, sinceramente, eu sou uma pessoa, pensando, assim, particularmente, né, em mim, eu sou uma pessoa que gosta de diálogo, de ouvir as críticas, de ouvir aconselhamento, de perguntar às pessoas como as coisas estão. Ouvir, né, quem vê de fora. Que a ideia do Ciclo é... pessoas que são da Secretaria de Educação que têm uma capacidade técnica, pedagógica, né, de conhecimento do modelo e conhecimentos pedagógicos pra dar suporte e orientar as equipes escolares pra que elas possam implantar o modelo, pra que elas possam crescer enquanto comunidade escolar. Mas às vezes as pessoas acabam confundindo esse momento como um momento de perseguição, como um momento pra apontar apenas erros: “Ah, eu tô indo prum Ciclo, eu tenho que encontrar os defeitos, eu tenho que ir lá apontar alguma coisa, porque não é possível; uma escola não pode ‘tar 100%. Eu tenho que ter lá no... quadro de resultados da escola, do Ciclo, as indicações de melhoria. Não pode ser só coisas positivas... Eu não vou só...”. Aí tem alguns... algumas pessoas que chegam na escola com essa perspectiva, né? De: “ah, eu vou ver o que tem de errado porque eu quero AJUDAR”. E nem sempre é o ajudar, né. É só apontar o erro porque se diverte, porque fica feliz em apontar erro. E às vezes coisas que a gente vê como um erro ou algo para melhorar é apenas porque é uma visão externa. Eu não

conheço aquela comunidade a fundo, aquela comunidade escolar a fundo, pra poder indicar nada. Então é uma pessoa que não conhece a comunidade escolar, que tem vivência zero com aquele grupo de pessoas, não conhece as dificuldades, não sabe... é... Não tem tempo, inclusive, durante o Ciclo pra esse tipo de coisa, né, assim, de: “ah, de fato eu estou aqui pra ouvir vocês em uma escuta sincera”. Às vezes a pessoa vem com a perspectiva mesmo de implantar o modelo no sentido de que ele aconteça tal qual tá escrito no papel, desconsiderando as especificidades, as características, as particularidades de cada comunidade escolar. E é uma coisa que a legislação educacional já prevê, né, a autonomia das comunidades escolares. Enfim. E isso é uma discussão que é antiga, né, nossa, de comunidade escolar, de professor, né, de respeito à nossa autonomia docente, a autonomia das comunidades escolares. E tem sido sempre momentos conflitantes, porque a minha posição de gestora é de que eu sou, sim, Secretaria da educação dentro da comunidade escolar, então eu sou esse elo entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar. Então eu tenho um papel de mediação de conflitos, às vezes, dentro do... do Ciclo, né. Então: de apaziguar o que um assessor falou que acabou por ofender um professor, que diz alguma coisa também que acaba por ofender o assessor. E às vezes gera situações que são desnecessárias e a gente fica numa saia justa, assim. Eu fico tentando mediar e que eu sei que boa parte desse conflito, ele é gerado... por essa... esse não entendimento das pessoas que não são da comunidade escolar, que vêm, sim, de fora, né, porque é um agente externo, e vem fazer esse acompanhamento. E às vezes falta um pouquinho de empatia, de sensibilidade, de... inclusive, no meu ponto de vista, sim, de conhecimento técnico, pedagógico, enfim, de experiência docente, de anos de estudo... Enfim. Aí é isso, mas teoricamente o momento de Acompanhamento do Ciclo é pra ser positivo. É pra que a comunidade escolar possa falar, ser ouvida, ouvir e refletir e crescer, né. Então, a Secretaria de Educação não é uma estação, um local, um espaço de punição pras comunidades escolares. É a grande parceira. É aquela que dá suporte, né. Então a Secretaria de Educação dentro do Ciclo deve atuar e... E eu vejo, sim, que a intenção por vezes é de fato essa: colaborar para a “melhoria contínua”, né, como eles dizem, dos resultados, já que é isso que preconiza o modelo de escola cidadã: um Ciclo de melhoria contínua.

P: Ai que situação difícil a tua, né. De ficar nesse... nessa mediação do... de tanto atrito que tá muitas vezes no não-dito, né. São coisas que ‘tão lá. Camadas de coisas que não são ditas e acaba que vem uma fala ou outra com tanta coisa por trás, né? Complicado.

E: Sim, é complicado. E não deveria ser assim. Deveria ser um momento leve, pra crescimento, inclusive, sim, de desabafo da comunidade, assim. Pra ouvir sinceramente. Chegar a

Secretaria de Educação no Ciclo de Acompanhamento e no momento ouvir sinceramente a comunidade escolar, pra que esses profissionais possam fazer aquele momento de catarse, né, de botar todas as dificuldades pra fora, só pra seguir, mesmo. Que às vezes é importante, né. Tem que esvaziar o saco, né? É muita carga-horária.

P: Sobre as perguntas que eu tinha aqui planejadas, eu já terminei. Mas eu queria saber se tem algo que eu não perguntei que tu acha importante que seja falado. Algum ponto a destacar, coisa que tu tenha sentido, que tu acha importante dizer.

E: Principalmente esse período de regime remoto, assim. Eu acho que a Secretaria tem acertado mais do que errado na condução do regime remoto. De fato, assim, sendo bem sincera. A crítica que eu posso tecer nesse momento é que as comunidades escolares poderiam ter sido ouvidas mais, principalmente os docentes, na construção dos documentos. Eu sinto falta desse espaço de escuta, né, e de democracia, mesmo. Dessa vivência democrática dos professores na construção dos documentos orientadores da Secretaria de Educação, apesar de, como eu já disse, ver muito mais acertos do que erros nesse processo. Acho, sim, que o principal erro não só da Secretaria de Educação, mas dos órgãos públicos, né, de prefeituras, estados, principalmente falando do estado da Paraíba, não ter pensado numa política pública de acesso a equipamentos, né, para os estudantes em condição de vulnerabilidade. E isso tem afastado e causado muitos transtornos pra realização do regime remoto. Então os estudantes têm celulares e não têm computadores e têm celulares com baixa capacidade, então isso faz com que eles não consigam participar das aulas on-line, que eles não consigam responder os exercícios, que eles não consigam acesso ao Google Classroom, que tudo seja... e quando conseguem acessar, é dificultoso porque quebra, porque cai, e enfim. E eu vejo que não é impossível um trabalho desse de levantamento e dessas condições de vulnerabilidade social dos estudantes da rede pública. Não vi na rede municipal, também. Então não é algo que fica restrito apenas ao governo do estado da Paraíba, mas vejo presente no município de \*\*\*\* a mesma situação. Além disso, não há a preocupação, como eu avalio, né, que deveria ser, com relação à segurança alimentar dos estudantes, das famílias. Então, isso me preocupa muito, porque os alunos iam pra escola e eles tinham dois lanches e um almoço. E eu sei das condições das famílias nesse momento de regime remoto. Além disso, me preocupa muito também a condição dos professores nesse processo. Muitos já que não possuem um letramento digital que dê capacidade deles de fazer todas essas ações. E isso tem causado muitos transtornos pro trabalho docente. Excesso de carga de trabalho. Problemas psicológicos. Faltas de equipamento também. Enfim. Então, acho que esses são os pontos, pensando especificamente no regime remoto, que são mais preocupantes no meu ponto de

vista. E que, pra agora, a gente vê um momento de muitas contaminações, né. A gente acho que tá no pior momento dessa pandemia aqui no Brasil, que na Paraíba também não muda, né. Também acho que é o pior momento. E eu vejo pouca empatia nesse pontos, sabe, assim, de a gente pensar que muitos estudantes, muitos professores estão ou doentes, ou com familiares doentes, ou com vizinho ou com... enfim. Ou estão passando por necessidades ou 'tão... E a gente tá muito preocupado em compartilhar o material impresso pra eles responderem o questionário. E eu fico sempre angustiada por isso. Por achar que minha preocupação principal enquanto ser humano... tá muito diferente daquilo que deveria de fato ser. Eu deveria estar preocupada com segurança alimentar, segurança sanitária das pessoas, enfim, e outras coisas. E eu tô preocupada com material impresso, se eles responderam questionário ou não. Se compareceram à aula ou não. Mas isso sempre fica num conflito interno pra mim, porque eu sei que estar em contato com eles por essas coisas, né, que não são... que não deveriam ser o mais importante, mas acabam também sendo importante porque é o que puxa eles pra uma centralidade, né. A gente não poderia 'tar também sem oferecer nada aos estudantes, sem dar nenhum tipo de apoio e eles trancados em casa ou sozinhos, porque os pais, mães, avós, cuidadores trabalham. Enfim, é sempre um conflito, assim, tar vivendo um momento muito difícil. Acho que é isso. Acho que eu já falei demais.

P: São muitos problemas, mas a gente precisa se lembrar que a gente não teria como dar conta de tudo, né?

E: É, eu sei. Cada dia mais eu tenho refletido sobre isso, né? Que eu não tenho condições de dar conta de tudo, mas existem ações mínimas do poder público que devem ser realizadas. Que não dependem de mim, mas que são dever nosso enquanto sociedade de cobrar. E eu não sei se a gente tá cobrando como deveria.

P: Concordo. Muito obrigado pela entrevista! Vou parar de gravar agora.

E: Espero não ser demitida em breve...

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** **(TCLE)**

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

O pesquisador Philipe Pereira Borba de Araújo convida você a participar da pesquisa intitulada “A participação de entidades privadas na educação pública na Paraíba: repercussões no trabalho docente”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

#### **Objetivo da Pesquisa**

Compreender os conflitos que emergem entre as prescrições estabelecidas por institutos privados e o coletivo de trabalho em uma Escola Cidadã Integral. Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) delinear as relações de professores de uma Escola Cidadã Integral com o coletivo de trabalho e suas percepções sobre o trabalho prescrito e o trabalho real desempenhado em seu contexto;
- b) compreender como as novas configurações do trabalho docente decorrentes do ensino remoto adotado em virtude da pandemia de Covid-19 impactaram essas percepções dos professores sobre o próprio trabalho;
- c) comparar as representações de professor e de ensino-aprendizagem reproduzidas nos documentos prescritivos com as representações dos docentes sobre si, sobre o coletivo e sobre seu papel enquanto educadores.

#### **Metodologia**

Quanto aos procedimentos, esta investigação será desenvolvida em três fases, sendo a primeira de coleta documental, a segunda de geração de dados a partir de entrevistas e instrução ao sósia modificada (CLOT, 2007), e a terceira de análise dos dados coletados.

Constituirão o nosso corpus:

- a) os documentos oficiais que estabelecem as relações dos institutos privados com o estado da Paraíba: incluem-se aí não só licitações e contratos de prestação de serviço, como também a Lei das

- Escolas Cidadãs, de abril de 2018, que implementa as Escolas Cidadãs Integrais no estado da Paraíba;
- b) os cadernos do ICE utilizados para a formação de professores. Esses materiais são distribuídos para todos os professores que trabalham nas ECI/ECIT do estado, e são também utilizados e citados como referência nos eventos de formação e nas visitas bimestrais do ICE e da Comissão das ECI às escolas (reuniões de ciclo).
  - c) as transcrições de entrevistas semi-estruturadas com quatro professores, o coordenador pedagógico e o gestor de uma Escola Cidadã Integral. Essas entrevistas serão realizadas em três turnos com cada colaborador, em períodos espaçados de aproximadamente três meses.
  - d) as transcrições da instrução ao sócia adaptada com esses mesmos colaboradores. Nessa instrução ao sócia adaptada, situaremos o contexto da atividade de trabalho imaginada não como a sala de aula, mas como as reuniões de ciclo, momento em que os conflitos entre as prescrições do modelo e o coletivo de trabalho tendem a se mostrar mais evidentes.

Pontuamos que esta investigação, de natureza qualitativa, será desenvolvida em um processo dialógico e colaborativo entre o pesquisador e os colaboradores, num processo contínuo em que compreender e transformar a realidade fazem parte de um ato único. Em outras palavras, pretendemos trabalhar, em conjunto com outros professores da rede, na busca de uma ressignificação coletiva das identidades docentes e das concepções de ensino e aprendizagem, o que poderá impactar, de forma indireta, as ações desses professores em sala de aula.

### **Riscos ao(à) Participante da Pesquisa**

O risco do presente estudo pode ser considerado mínimo, uma vez que não afetará a saúde mental e física dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tradicionalmente, professores que participam de entrevistas tendem a se sentir, inicialmente, incomodados com a presença do pesquisador e dos instrumentos de captação de imagem/som. De modo a reduzir esse incômodo ao mínimo, buscaremos estabelecer uma relação harmoniosa com os professores colaboradores da pesquisa, evidenciando que a investigação não visa apontar inadequações de práticas, como feito por alguns estudos acadêmicos, mas compreender como o trabalho realizado por eles.

### **Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa**

Acreditamos que dois serão os principais benefícios do estudo ora proposto. Como um estudo que investigue o trabalho dos professores de nos moldes aqui propostos ainda não foi realizado, pensamos que o primeiro benefício será possibilitar à academia e a órgãos governamentais resultados que poderão alimentar ações dessas instituições, como a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Além disso, as entrevistas possibilitam aos professores colaboradores uma compreensão maior acerca do seu trabalho, o que resulta, geralmente, no desenvolvimento de uma vida profissional saudável.

### **Informação de Contato do Responsável**

Philippe Pereira Borba de Araújo  
 Professor EBTT/CCHSA/UFPB  
 E-mail: [p.araujo@yahoo.com.br](mailto:p.araujo@yahoo.com.br)  
 Telefone: 83 996065371

### **Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)  
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da  
Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João  
Pessoa-PB  
Telefone: +55 (83) 3216-7791  
E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)  
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e  
de 13h às 16h. Homepage:  
<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa – PB, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_.

---

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

## ANEXO A – Parecer do CEP/UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PARTICIPAÇÃO DE ENTIDADES PRIVADAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA PARAÍBA: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

**Pesquisador:** PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55578322.1.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.308.301

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO, sob orientação da Pro<sup>fa</sup>. Dra. Carla Lynn Reichmann.

A educação básica pública no estado da Paraíba tem passado por um processo de profundas transformações, nos últimos anos, com a implementação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT). Entre 2017 e 2019, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba ampliou o número de ECI/ECIT de 35 para 153 unidades, atendendo a mais de 47 mil alunos e contando com um quadro de mais de dois mil professores. Outras 76 ECI/ECIT foram inauguradas em 2020 e em 2021 a rede deve ser expandida em mais de 70 unidades.

Apesar de fazer parte da rede pública, o modelo de educação integral implantado no estado da Paraíba está sob tutela temporária do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Isso implica dizer que esse instituto privado, criado e presidido pelo ex-CEO da Philips, Marcos Magalhães, fica responsável pelas formações dos professores, pela definição da carga-horária e pela determinação das disciplinas da base diversificada, dentre outras atribuições.

O ICE se define, em sua página na web, como "uma entidade sem fins econômicos [...] criad[a] em

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.308.301

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1526967.pdf	17/02/2022 16:41:49		Aceito
Outros	declaracao_philipe_pereira.pdf	17/02/2022 16:40:59	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Outros	certidao_philipe_pereira.pdf	17/02/2022 16:39:53	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_PlatBR.docx	17/02/2022 16:38:25	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	17/02/2022 15:15:07	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelotcle.docx	17/02/2022 15:12:11	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/02/2022 15:09:53	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de concordância	Carta_anuencia_assinada.pdf	30/01/2022 19:47:50	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Instrumentodecoleta.docx	30/01/2022 11:15:57	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	15/03/2020 16:30:35	PHILIFE PEREIRA BORBA DE ARAUJO	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

## ANEXO B – Tabela de áreas do conhecimento do CNPq

### **1.01.00.00-8 Matemática**

- 1.01.01.00-4 Álgebra
- 1.01.02.00-0 Análise
- 1.01.03.00-7 Geometria e Topologia
- 1.01.04.00-3 Matemática Aplicada

### **1.02.00.00-2 Probabilidade e Estatística**

- 1.02.01.00-9 Probabilidade
- 1.02.02.00-5 Estatística
- 1.02.03.00-1 Probabilidade e Estatística Aplicadas

### **1.03.00.00-7 Ciência da Computação**

- 1.03.01.00-3 Teoria da Computação
- 1.03.02.00-0 Matemática da Computação
- 1.03.03.00-6 Metodologia e Técnicas da Computação
- 1.03.04.00-2 Sistemas de Computação

### **1.04.00.00-1 Astronomia**

- 1.04.01.00-8 Astronomia de Posição e Mecânica Celeste
- 1.04.02.00-4 Astrofísica Estelar
- 1.04.03.00-0 Astrofísica do Meio Interestelar
- 1.04.04.00-7 Astrofísica Extragaláctica
- 1.04.05.00-3 Astrofísica do Sistema Solar
- 1.04.06.00-0 Instrumentação Astronômica

### **1.05.00.00-6 Física**

- 1.05.01.00-2 Física Geral
- 1.05.02.00-9 Áreas Clássicas de Fenomenologia e suas Aplicações
- 1.05.03.00-5 Física das Partículas Elementares e Campos
- 1.05.04.00-1 Física Nuclear
- 1.05.05.00-8 Física Atômica e Molecular
- 1.05.06.00-4 Física dos Fluidos, Física de Plasmas e Descargas Elétricas
- 1.05.07.00-0 Física da Matéria Condensada

### **1.06.00.00-0 Química**

- 1.06.01.00-7 Química Orgânica
- 1.06.02.00-3 Química Inorgânica
- 1.06.03.00-0 Físico-Química
- 1.06.04.00-6 Química Analítica

### **1.07.00.00-5 GeoCiências**

- 1.07.01.00-1 Geologia
- 1.07.02.00-8 Geofísica
- 1.07.03.00-4 Meteorologia
- 1.07.04.00-0 Geodesia

### **1.08.00.00-0 Oceanografia**

- 1.08.01.00-6 Oceanografia Biológica
- 1.08.02.00-2 Oceanografia Física
- 1.08.03.00-9 Oceanografia Química
- 1.08.04.00-5 Oceanografia Geológica

### **2.01.00.00-0 Biologia Geral**

#### **2.02.00.00-5 Genética**

- 2.02.01.00-1 Genética Quantitativa
- 2.02.02.00-8 Genética Molecular e de Microorganismos
- 2.02.03.00-4 Genética Vegetal
- 2.02.04.00-0 Genética Animal
- 2.02.05.00-7 Genética Humana e Médica
- 2.02.06.00-3 Mutagênese

#### **2.03.00.00-0 Botânica**

- 2.03.01.00-6 Paleobotânica
- 2.03.02.00-2 Morfologia Vegetal
- 2.03.03.00-9 Fisiologia Vegetal
- 2.03.04.00-5 Taxonomia Vegetal
- 2.03.05.00-1 Fitogeografia
- 2.03.06.00-8 Botânica Aplicada

#### **2.04.00.00-4 Zoologia**

- 2.04.01.00-0 Paleozoologia

- 2.04.02.00-7 Morfologia dos Grupos Recentes  
 2.04.03.00-3 Fisiologia dos Grupos Recentes  
 2.04.04.00-0 Comportamento Animal 2.04.05.00-6 Taxonomia dos Grupos Recentes 2.04.06.00-2 Zoologia Aplicada
- 2.05.00.00-9 Ecologia**  
 2.05.01.00-5 Ecologia Teórica 2.05.02.00-1 Ecologia de Ecossistemas 2.05.03.00-8 Ecologia Aplicada
- 2.06.00.00-3 Morfologia**  
 2.06.01.00-0 Citologia e Biologia Celular  
 2.06.02.00-6 Embriologia  
 2.06.03.00-2 Histologia  
 2.06.04.00-9 Anatomia  
 2.06.04.01-7 Anatomia Humana
- 2.07.00.00-8 Fisiologia**  
 2.07.01.00-4 Fisiologia Geral  
 2.07.02.00-0 Fisiologia de Órgãos e Sistemas  
 2.07.03.00-7 Fisiologia do Esforço  
 2.07.04.00-3 Fisiologia Comparada
- 2.08.00.00-2 Bioquímica**  
 2.08.01.00-9 Química de Macromoléculas  
 2.08.02.00-5 Bioquímica dos Microorganismos  
 2.08.03.00-1 Metabolismo e Bioenergética  
 2.08.04.00-8 Biologia Molecular  
 2.08.05.00-4 Enzimologia
- 2.09.00.00-7 Biofísica**  
 2.09.01.00-3 Biofísica Molecular  
 2.09.02.00-0 Biofísica Celular  
 2.09.03.00-6 Biofísica de Processos e Sistemas  
 2.09.04.00-2 Radiologia e Fotobiologia
- 2.10.00.00-0 Farmacologia**  
 2.10.01.00-6 Farmacologia Geral  
 2.10.02.00-2 Farmacologia Autonômica  
 2.10.03.00-9 Neuropsicofarmacologia  
 2.10.04.00-5 Farmacologia Cardiorenal  
 2.10.05.00-1 Farmacologia Bioquímica e Molecular  
 2.10.06.00-8 Etnofarmacologia  
 2.10.07.00-4 Toxicologia  
 2.10.08.00-0 Farmacologia Clínica
- 2.11.00.00-4 Imunologia**  
 2.11.01.00-0 Imunoquímica  
 2.11.02.00-7 Imunologia Celular  
 2.11.03.00-3 Imunogenética  
 2.11.04.00-0 Imunologia Aplicada
- 2.12.00.00-9 Microbiologia**  
 2.12.01.00-5 Biologia e Fisiologia dos Microorganismos  
 2.12.02.00-1 Microbiologia Aplicada
- 2.13.00.00-3 Parasitologia**  
 2.13.01.00-0 Protozoologia de Parasitos  
 2.13.02.00-6 Helmintologia de Parasitos  
 2.13.03.00-2 Entomologia e Malacologia de Parasitos e Vetores
- 3.01.00.00-3 Engenharia Civil**  
 3.01.01.00-0 Construção Civil  
 3.01.02.00-6 Estruturas  
 3.01.03.00-2 Geotécnica  
 3.01.04.00-9 Engenharia Hidráulica  
 3.01.05.00-5 Infra-Estrutura de Transportes
- 3.02.00.00-8 Engenharia de Minas**  
 3.02.01.00-4 Pesquisa Mineral  
 3.02.02.00-0 Lavra  
 3.02.03.00-7 Tratamento de Minérios
- 3.03.00.00-2 Engenharia de Materiais e Metalúrgica**  
 3.03.01.00-9 Instalações e Equipamentos Metalúrgicos  
 3.03.02.00-5 Metalurgia Extrativa

- 3.03.03.00-1 Metalurgia de Transformação
- 3.03.04.00-8 Metalurgia Física
- 3.03.05.00-4 Materiais não Metálicos
- 3.04.00.00-7 Engenharia Elétrica**
- 3.04.01.00-3 Materiais Elétricos
- 3.04.02.00-0 Medidas Elétricas, Magnéticas e Eletrônicas; Instrumentação
- 3.04.03.00-6 Circuitos Elétricos, Magnéticos e Eletrônicos
- 3.04.04.00-2 Sistemas Elétricos de Potência
- 3.04.05.00-9 Eletrônica Industrial, Sistemas e Controles Eletrônicos
- 3.04.06.00-5 Telecomunicações
- 3.05.00.00-1 Engenharia Mecânica**
- 3.05.01.00-8 Fenômenos de Transporte
- 3.05.02.00-4 Engenharia Térmica
- 3.05.03.00-0 Mecânica dos Sólidos
- 3.05.04.00-7 Projetos de Máquinas
- 3.05.05.00-3 Processos de Fabricação
- 3.06.00.00-6 Engenharia Química**
- 3.06.01.00-2 Processos Industriais de Engenharia Química
- 3.06.02.00-9 Operações Industriais e Equipamentos para Engenharia Química
- 3.06.03.00-5 Tecnologia Química
- 3.07.00.00-0 Engenharia Sanitária**
- 3.07.01.00-7 Recursos Hídricos
- 3.07.02.00-3 Tratamento de Águas de Abastecimento e Residuárias
- 3.07.03.00-0 Saneamento Básico
- 3.07.04.00-6 Saneamento Ambiental
- 3.08.00.00-5 Engenharia de Produção**
- 3.08.01.00-1 Gerência de Produção
- 3.08.02.00-8 Pesquisa Operacional
- 3.08.03.00-4 Engenharia do Produto
- 3.08.04.00-0 Engenharia Econômica
- 3.09.00.00-0 Engenharia Nuclear**
- 3.09.01.00-6 Aplicações de Radioisótopos
- 3.09.02.00-2 Fusão Controlada
- 3.09.03.00-9 Combustível Nuclear
- 3.09.04.00-5 Tecnologia dos Reatores
- 3.10.00.00-2 Engenharia de Transportes**
- 3.10.01.00-9 Planejamento de Transportes
- 3.10.02.00-5 Veículos e Equipamentos de Controle
- 3.10.03.00-1 Operações de Transportes
- 3.11.00.00-7 Engenharia Naval e Oceânica**
- 3.11.01.00-3 Hidrodinâmica de Navios e Sistemas Oceânicos
- 3.11.02.00-0 Estruturas Navais e Oceânicas
- 3.11.03.00-6 Máquinas Marítimas
- 3.11.04.00-2 Projeto de Navios e de Sistemas Oceânicos
- 3.11.05.00-9 Tecnologia de Construção Naval e de Sistemas Oceânicos
- 3.12.00.00-1 Engenharia Aeroespacial**
- 3.12.01.00-8 Aerodinâmica
- 3.12.02.00-4 Dinâmica de Vôo
- 3.12.03.00-0 Estruturas Aeroespaciais
- 3.12.04.00-7 Materiais e Processos para Engenharia Aeronáutica e Aeroespacial
- 3.12.05.00-3 Propulsão Aeroespacial
- 3.12.06.00-0 Sistemas Aeroespaciais
- 3.13.00.00-6 Engenharia Biomédica**
- 3.13.01.00-2 Bioengenharia
- 3.13.02.00-9 Engenharia Médica
  
- 4.01.00.00-6 Medicina**
- 4.01.01.00-2 Clínica Médica
- 4.01.02.00-9 Cirurgia
- 4.01.03.00-5 Saúde Materno-Infantil
- 4.01.04.00-1 Psiquiatria
- 4.01.05.00-8 Anatomia Patológica e Patologia Clínica
- 4.01.06.00-4 Radiologia Médica
- 4.01.07.00-0 Medicina Legal e Deontologia
- 4.02.00.00-0 Odontologia**
- 4.02.01.00-7 Clínica Odontológica

- 4.02.02.00-3 Cirurgia Buco-Maxilo-Facial
- 4.02.03.00-0 Ortodontia
- 4.02.04.00-6 Odontopediatria
- 4.02.05.00-2 Periodontia
- 4.02.06.00-9 Endodontia
- 4.02.07.00-5 Radiologia Odontológica
- 4.02.08.00-1 Odontologia Social e Preventiva
- 4.02.09.00-8 Materiais Odontológicos
- 4.03.00.00-5 Farmácia**
- 4.03.01.00-1 Farmacotecnia
- 4.03.02.00-8 Farmacognosia
- 4.03.03.00-4 Análise Toxicológica
- 4.03.04.00-0 Análise e Controle e Medicamentos
- 4.03.05.00-7 Bromatologia
- 4.04.00.00-0 Enfermagem**
- 4.04.01.00-6 Enfermagem Médico-Cirúrgica
- 4.04.02.00-2 Enfermagem Obstétrica
- 4.04.03.00-9 Enfermagem Pediátrica
- 4.04.04.00-5 Enfermagem Psiquiátrica
- 4.04.05.00-1 Enfermagem de Doenças Contagiosas
- 4.04.06.00-8 Enfermagem de Saúde Pública
- 4.05.00.00-4 Nutrição**
- 4.05.01.00-0 Bioquímica da Nutrição
- 4.05.02.00-7 Dietética
- 4.05.03.00-3 Análise Nutricional de População
- 4.05.04.00-0 Desnutrição e Desenvolvimento Fisiológico
- 4.06.00.00-9 Saúde Coletiva**
- 4.06.01.00-5 Epidemiologia
- 4.06.02.00-1 Saúde Pública
- 4.06.03.00-8 Medicina Preventiva
- 4.07.00.00-3 Fonoaudiologia**
- 4.08.00.00-8 Fisioterapia e Terapia Ocupacional**
- 4.09.00.00-2 Educação Física**

- 5.01.00.00-9 Agronomia**
- 5.01.01.00-5 Ciência do Solo
- 5.01.02.00-1 Fitossanidade
- 5.01.03.00-8 Fitotecnia
- 5.01.04.00-4 Floricultura, Parques e Jardins
- 5.01.05.00-0 Agrometeorologia
- 5.01.06.00-7 Extensão Rural
- 5.02.00.00-3 Recursos Florestais e Engenharia Florestal**
- 5.02.01.00-0 Silvicultura
- 5.02.02.00-6 Manejo Florestal
- 5.02.03.00-2 Técnicas e Operações Florestais
- 5.02.04.00-9 Tecnologia e Utilização de Produtos Florestais
- 5.02.06.00-1 Energia de Biomassa Florestal
- 5.03.00.00-8 Engenharia Agrícola**
- 5.03.01.00-4 Máquinas e Implementos Agrícolas
- 5.03.02.00-0 Engenharia de Água e Solo
- 5.03.03.00-7 Engenharia de Processamento de Produtos Agrícolas
- 5.03.04.00-3 Construções Rurais e Ambiência
- 5.03.05.00-0 Energização Rural
- 5.04.00.00-2 Zootecnia**
- 5.04.01.00-9 Ecologia dos Animais Domésticos e Etologia
- 5.04.02.00-5 Genética e Melhoramento dos Animais Domésticos
- 5.04.03.00-1 Nutrição e Alimentação Animal
- 5.04.04.00-8 Pastagem e Forragicultura
- 5.04.05.00-4 Produção Animal
- 5.05.00.00-7 Medicina Veterinária**
- 5.05.01.00-3 Clínica e Cirurgia Animal
- 5.05.02.00-0 Medicina Veterinária Preventiva
- 5.05.03.00-6 Patologia Animal
- 5.05.04.00-2 Reprodução Animal
- 5.05.05.00-9 Inspeção de Produtos de Origem Animal
- 5.06.00.00-1 Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca**

5.06.01.00-8 Recursos Pesqueiros Marinhos  
 5.06.02.00-4 Recursos Pesqueiros de Águas Interiores  
 5.06.03.00-0 Aqüicultura  
 5.06.04.00-7 Engenharia de Pesca  
**5.07.00.00-6 Ciência e Tecnologia de Alimentos**  
 5.07.01.00-2 Ciência de Alimentos  
 5.07.02.00-9 Tecnologia de Alimentos  
 5.07.03.00-5 Engenharia de Alimentos

**6.01.00.00-1 Direito**

6.01.01.00-8 Teoria do Direito  
 6.01.02.00-4 Direito Público  
 6.01.03.00-0 Direito Privado  
 6.01.04.00-7 Direitos Especiais

**6.02.00.00-6 Administração**

6.02.01.00-2 Administração de Empresas  
 6.02.02.00-9 Administração Pública  
 6.02.03.00-5 Administração de Setores Específicos  
 6.02.04.00-1 Ciências Contábeis

**6.03.00.00-0 Economia**

6.03.01.00-7 Teoria Econômica  
 6.03.02.00-3 Métodos Quantitativos em Economia  
 6.03.03.00-0 Economia Monetária e Fiscal  
 6.03.04.00-6 Crescimento, Flutuações e Planejamento Econômico  
 6.03.05.00-2 Economia Internacional  
 6.03.06.00-9 Economia dos Recursos Humanos  
 6.03.07.00-5 Economia Industrial  
 6.03.08.00-1 Economia do Bem-Estar Social  
 6.03.09.00-8 Economia Regional e Urbana  
 6.03.10.00-6 Economias Agrária e dos Recursos Naturais

**6.04.00.00-5 Arquitetura e Urbanismo**

6.04.01.00-1 Fundamentos de Arquitetura e Urbanismo  
 6.04.02.00-8 Projeto de Arquitetura e Urbanismo  
 6.04.03.00-4 Tecnologia de Arquitetura e Urbanismo  
 6.04.04.00-0 Paisagismo

**6.05.00.00-0 Planejamento Urbano e Regional**

6.05.01.00-6 Fundamentos do Planejamento Urbano e Regional  
 6.05.02.00-2 Métodos e Técnicas do Planejamento Urbano e Regional  
 6.05.03.00-9 Serviços Urbanos e Regionais

**6.06.00.00-4 Demografia**

6.06.01.00-0 Distribuição Espacial  
 6.06.02.00-7 Tendência Populacional  
 6.06.02.01-5 Tendências Passadas  
 6.06.03.00-3 Componentes da Dinâmica Demográfica  
 6.06.04.00-0 Nupcialidade e Família  
 6.06.05.00-6 Demografia Histórica  
 6.06.06.00-2 Política Pública e População  
 6.06.07.00-9 Fontes de Dados Demográficos

**6.07.00.00-9 Ciência da Informação**

6.07.01.00-5 Teoria da Informação  
 6.07.02.00-1 Biblioteconomia  
 6.07.03.00-8 Arquivologia

**6.08.00.00-3 Museologia**

**6.09.00.00-8 Comunicação**

6.09.01.00-4 Teoria da Comunicação  
 6.09.02.00-0 Jornalismo e Editoração  
 6.09.03.00-7 Rádio e Televisão  
 6.09.04.00-3 Relações Públicas e Propaganda  
 6.09.05.00-0 Comunicação Visual

**6.10.00.00-0 Serviço Social**

6.10.01.00-7 Fundamentos do Serviço Social  
 6.10.02.00-3 Serviço Social Aplicado

**6.11.00.00-5 Economia Doméstica**

**6.12.00.00-0 Desenho Industrial**

6.12.01.00-6 Programação Visual  
 6.12.02.00-2 Desenho de Produto

**6.13.00.00-4 Turismo****7.01.00.00-4 Filosofia**

7.01.01.00-0 História da Filosofia  
 7.01.02.00-7 Metafísica 7.01.03.00-3 Lógica  
 7.01.04.00-0 Ética 7.01.05.00-6 Epistemologia  
 7.01.06.00-2 Filosofia Brasileira

**7.02.00.00-9 Sociologia**

7.02.01.00-5 Fundamentos da Sociologia  
 7.02.01.01-3 Teoria Sociológica  
 7.02.01.02-1 História da Sociologia  
 7.02.02.00-1 Sociologia do Conhecimento  
 7.02.03.00-8 Sociologia do Desenvolvimento  
 7.02.04.00-4 Sociologia Urbana  
 7.02.05.00-0 Sociologia Rural  
 7.02.06.00-7 Sociologia da Saúde  
 7.02.07.00-3 Outras Sociologias Específicas

**7.03.00.00-3 Antropologia**

7.03.01.00-0 Teoria Antropológica  
 7.03.02.00-6 Etnologia Indígena  
 7.03.03.00-2 Antropologia Urbana  
 7.03.04.00-9 Antropologia Rural  
 7.03.05.00-5 Antropologia das Populações Afro-Brasileiras

**7.04.00.00-8 Arqueologia**

7.04.01.00-4 Teoria e Método em Arqueologia  
 7.04.02.00-0 Arqueologia Pré-Histórica  
 7.04.03.00-7 Arqueologia Histórica

**7.05.00.00-2 História**

7.05.01.00-9 Teoria e Filosofia da História  
 7.05.02.00-5 História Antiga e Medieval 7.05.03.00-1 História Moderna e Contemporânea 7.05.04.00-8 História da América  
 7.05.05.00-4 História do Brasil  
 7.05.06.00-0 História das Ciências

**7.06.00.00-7 Geografia**

7.06.01.00-3 Geografia Humana  
 7.06.02.00-0 Geografia Regional

**7.07.00.00-1 Psicologia**

7.07.01.00-8 Fundamentos e Medidas da Psicologia  
 7.07.02.00-4 Psicologia Experimental  
 7.07.03.00-0 Psicologia Fisiológica  
 7.07.04.00-7 Psicologia Comparativa  
 7.07.05.00-3 Psicologia Social  
 7.07.06.00-0 Psicologia Cognitiva  
 7.07.07.00-6 Psicologia do Desenvolvimento Humano  
 7.07.08.00-2 Psicologia do Ensino e da Aprendizagem  
 7.07.09.00-9 Psicologia do Trabalho e Organizacional  
 7.07.10.00-7 Tratamento e Prevenção Psicológica

**7.08.00.00-6 Educação**

7.08.01.00-2 Fundamentos da Educação  
 7.08.02.00-9 Administração Educacional  
 7.08.03.00-5 Planejamento e Avaliação Educacional  
 7.08.04.00-1 Ensino-Aprendizagem  
 7.08.05.00-8 Currículo  
 7.08.06.00-4 Orientação e Aconselhamento  
 7.08.07.00-0 Tópicos Específicos de Educação

**7.09.00.00-0 Ciência Política**

7.09.01.00-7 Teoria Política  
 7.09.02.00-3 Estado e Governo  
 7.09.03.00-0 Comportamento Político  
 7.09.04.00-6 Políticas Públicas  
 7.09.05.00-2 Política Internacional

**7.10.00.00-3 Teologia**

7.10.01.00-0 História da Teologia

7.10.02.00-6 Teologia Moral  
7.10.03.00-2 Teologia Sistemática  
7.10.04.00-9 Teologia Pastoral

**8.01.00.00-7 Lingüística**

8.01.01.00-3 Teoria e Análise Lingüística  
8.01.02.00-0 Fisiologia da Linguagem  
8.01.03.00-6 Lingüística Histórica  
8.01.04.00-2 Sociolingüística e Dialetologia  
8.01.05.00-9 Psicolingüística  
8.01.06.00-5 Lingüística Aplicada

**8.02.00.00-1 Letras**

8.02.01.00-8 Língua Portuguesa  
8.02.02.00-4 Línguas Estrangeiras Modernas  
8.02.03.00-0 Línguas Clássicas  
8.02.04.00-7 Línguas Indígenas  
8.02.05.00-3 Teoria Literária  
8.02.06.00-0 Literatura Brasileira  
8.02.07.00-6 Outras Literaturas Vernáculas  
8.02.08.00-2 Literaturas Estrangeiras Modernas  
8.02.09.00-9 Literaturas Clássicas  
8.02.10.00-7 Literatura Comparada

**8.03.00.00-6 Artes**

8.03.01.00-2 Fundamentos e Crítica das Artes  
8.03.02.00-9 Artes Plásticas  
8.03.03.00-5 Música  
8.03.04.00-1 Dança  
8.03.05.00-8 Teatro  
8.03.06.00-4 Ópera  
8.03.07.00-0 Fotografia  
8.03.08.00-7 Cinema  
8.03.09.00-3 Artes do Vídeo  
8.03.10.00-1 Educação Artística

## ANEXO C – Pauta do planejamento do 2º semestre letivo das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba



### PAUTA DO PLANEJAMENTO - 2º SEMESTRE LETIVO ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA

#### 1º DIA DE PLANEJAMENTO

8h00: Acolhimento dos professores (30 min.)

Nas Escolas Cidadãs Integrais, o Acolhimento é uma Prática Educativa que remete a palavras e fundamentais gestos de boas-vindas: o sorriso que acolhe, o bom dia verdadeiro, entre tantas outras ações que busquem demonstrar a importância do outro em nosso dia, na perspectiva da Pedagogia da Presença, princípio do Modelo. Nesse sentido, orientamos que a Coordenação Pedagógica, em articulação com o Gestor e CAF, coloquem em prática um momento de acolhida dos profissionais que estão retornando à escola para o planejamento após o recesso junino. (Esse momento deve ser vivenciado no início dos 03 dias dedicados ao planejamento).

8h30: Dinâmica do “que bom”, “que pena” e “que tal”. (1h00)

Com esta dinâmica, o objetivo será o de proporcionar um momento de autoavaliação de toda a Equipe Escolar. Cada profissional será convidado a destacar, a partir da metodologia sugerida, aquilo que ele considera “ponto positivo (que bom)”, “ponto de atenção (que pena)” e “recomendação (que tal)” a partir de uma análise do que foi vivenciado em sua atuação durante o 1º semestre (que bom/que pena) e do que se projeta para o segundo semestre letivo (que tal).

O Gestor deve, previamente, preparar um cartaz onde todos possam colocar seus *post-its* com as informações durante a realização da dinâmica. A ideia não é promover uma “lavagem de roupa suja”, mas abrir espaço para desenvolvimento da escuta atenta, a partir da qual todos possam ser instigados a compreender a visão do outro sobre o que foi vivenciado. Ao final, essas informações devem ser registradas e consolidadas.

9h30: "O que somos e onde queremos chegar?":

Leitura, análise e revisão do Plano de Ação da Escola (Duração: 2h00min.)

Conduzido pelo Gestor, este momento é direcionado à revisão do Plano de Ação em desenvolvimento durante o ano letivo. Importante destacar que o planejamento precisa ser iniciado a partir desse instrumento porque se trata do Projeto de Vida da comunidade. É nele que nos baseamos para entender onde a escola está (diagnóstico) e onde ela quer chegar (visão, metas, etc.).

É preciso apresentar os dados consolidados do 1º Bimestre (presentes na aba Quadro de Monitoramento do Plano de Ação) a todos os professores, explicando-lhes cada indicador de processo que está sendo acompanhado e onde ainda há lacunas que precisam ser superadas. Solicitamos que, nesta discussão, cada profissional esteja com o Plano de Ação aberto em seus computadores ou impressos, de modo que todas as dúvidas possam ser sanadas e se note a intencionalidade na verificação de cada indicador.

**Exemplo:** Na premissa Formação Continuada, há o indicador que verifica se os guias foram publicados e compreendidos no bimestre. A partir dele, deve-se estabelecer um diálogo sobre os motivos que nos estimulam a analisar esse dado, além dos meios utilizados para chegar até ele e a colaboração de cada um durante o processo.

Nas escolas onde os Ciclos de Acompanhamento sugeriram mudanças/alterações no Plano de Ação, esses ajustes deverão ser realizados nesta etapa do planejamento, de forma coletiva e colaborativa.

Uma ideia para otimizar o tempo durante essa discussão, é sugerir que, em um primeiro momento, sejam organizados **05 Grupos de Trabalho - 06 para as ECIT** - (um por premissa) que fiquem encarregados de analisar as estratégias definidas no Plano de Ação da Escola, observando se, de fato, elas têm relação com a comunidade escolar e se estão sendo materializadas no chão da escola:

01 Grupo: Protagonismo;

02 Grupo: Formação Continuada;

03 Grupo: Excelência em Gestão;

04 Grupo: Corresponsabilidade;

05 Grupo: Replicabilidade;

06 Grupo (apenas para ECIT): Educação Profissional.

Ao final da análise, inicia-se uma roda de conversa para que o líder de cada grupo realize uma exposição oral sobre as impressões da leitura que realizaram de cada premissa, com seus respectivos indicadores e estratégias definidas. Deve-se, ainda, sugerir novas estratégias, caso as metas da escola não venham sendo cumpridas de forma assertiva.

No momento da apresentação, o Gestor, enquanto mediador deste momento, deve questionar quais estratégias do Plano de Ação fundamentaram a elaboração de enfoque e ação nos Programas de Ação individuais.

#### 11h30: Pausa para almoço (2h00)

Considerando as condições financeiras da escola, **orientamos** que a gestão se organize para garantir que a alimentação seja ofertada a todos os professores. Isso ajuda no cumprimento do horário, já que os profissionais não precisarão se deslocar para almoçar em outros locais.

#### 13h30: Apresentação do Evento Se Liga Prota – Versão 2019 (1h30min)

O SE LIGA PROTA tem o objetivo de abrir as portas das Escolas Cidadãs Integrais a toda a comunidade externa, apresentando o modelo por meio dos estudantes, que mostram em suas escolhas o que é ser ECI. Esse evento, assim como realizado em 2018, pretende reforçar a apropriação do Modelo por toda a comunidade onde a escola está situada, contribuindo para a expansão das matrículas e da Rede de Escolas Integrais no Estado. A ação – a ser realizada em julho – dialoga com a premissa da replicabilidade e deve contar com a participação de todos os profissionais e estudantes, além dos convidados.

Pensando em apoiar as Equipes Escolares, a Comissão Executiva de Educação Integral (CEEI) preparou uma Cartilha de Orientação (em anexo), que deve ser apresentada, em detalhes, neste momento do planejamento, pelo Gestor e CP. Nela, constam todos os procedimentos necessários, bem como as datas e recursos necessários à realização do evento.

Faz-se importante destacar: ainda que a instituição esteja com 100% de suas vagas preenchidas para o ano de 2019, a iniciativa precisa ser realizada, buscando a mobilização da comunidade junto à Escola Cidadã Integral. Dessa forma, conseguiremos, juntos, estimular a corresponsabilidade pelo projeto.

### 15h00: Varal dos Sonhos – Retomada e Discussão (1h00)

Este momento é reservado para que CP e Professor de Projeto de Vida apresentem aos professores o consolidado do Acolhimento Inicial realizado no início do ano, com ênfase nos sonhos que os estudantes trouxeram e que foram expostos no Varal dos Sonhos. É hora de observar como a escola vem colaborando para o desenvolvimento dos Projetos de Vida desses jovens e quais outras estratégias podem ser traçadas para o 2º semestre, inclusive considerando a oferta das novas eletivas.

**Importante:** É extremamente essencial que todos os professores recebam, ainda que de forma digital, o consolidado do Varal dos Sonhos, pois são dados que devem nortear a elaboração do novo cardápio de eletivas.

**Observação:** Ainda que a escola tenha realizado esse momento de apresentação do consolidado do Varal dos Sonhos em outro momento, aconselhamos que nova discussão seja feita neste planejamento, à luz do que sempre defendemos no Modelo: “O Jovem e o seu Projeto de Vida deve ser sempre o centro de tudo o quanto buscamos fazer”.

### 16h00: Apresentação do GPS de Projeto de Vida a toda Equipe Escolar. (1h00)

CP e Professores de Projeto de Vida lideram esse tópico do planejamento com a intenção de realizar uma breve explanação do que foi trabalhado com os estudantes nas aulas de Projeto de Vida ao longo do 1º semestre: as temáticas, as discussões, os avanços obtidos. Logo em seguida, apresentam os temas programados para as aulas de PV no 2º semestre. A intenção é direcionar a seguinte discussão: Como eu, professor da BNCC ou BT, consigo contribuir, nas minhas aulas, com as discussões que o Professor de PV leva para os estudantes?

Essa apresentação é de fundamental importância para que consigamos, efetivamente, caminhar na direção do entendimento da equipe sobre as aulas de PV. Recentes pesquisas desenvolvidas pelos nossos parceiros mostraram que cerca de 24% dos estudantes da Rede de Educação Integral da Paraíba ainda apresentam fragilidade no entendimento dessas aulas.

Portanto, urge que consigamos fortalecer a compreensão e aceitação da equipe e, dessa forma, contagiar os estudantes em sala de aula, fazendo-os compreender por que o coração da Escola Cidadã Integral é o Jovem e o seu Projeto de Vida.

### 17h00: Encerramento das Atividades do 1º dia.

