



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARÍLIA ALBUQUERQUE DE SOUSA

**TEMPOS (IM)POSSÍVEIS DE ENSINAR: CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE
PROFESSORES/AS DIRETORES/AS DE TURMA, PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

FORTALEZA-CE

2025

MARÍLIA ALBUQUERQUE DE SOUSA

**TEMPOS (IM)POSSÍVEIS DE ENSINAR: CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE
PROFESSORES/AS DIRETORES/AS DE TURMA, PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

Texto da Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.

Linha de Pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Lobo Miranda.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S697t Sousa, Marília Albuquerque de.

Tempos (im)possíveis de ensinar: cartografia das práticas de professores/as diretores/as de turma, pandemia e pós-pandemia / Marília Albuquerque de Sousa. – 2025.
246 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Luciana Lobo Miranda.

1. Escola. 2. Pandemia. 3. Formação de Professores. 4. Cartografia. 5. Psicologia Escolar e Educacional.
I. Título.

CDD 150

MARÍLIA ALBUQUERQUE DE SOUSA

TEMPOS (IM)POSSÍVEIS DE ENSINAR: CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE
PROFESSORES/AS DIRETORES/AS DE TURMA, PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Texto da Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.

Linha de Pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Aprovada em: 06/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Agradecimentos

Agradeço, inicialmente, à minha família, que trouxe para esse período apoio e boas risadas. Em específico, ao meu pai, Mário, que foi meu primeiro professor e que me ensinou o caminho das pedras, mostrando como o rigor e a leveza podem transmitir o amor à docência. À minha mãe, Sílvia, cujo silêncio e afago acolhem o cansaço e me sustentam forte e desenrolada em sua inspiração. À minha irmã, Kílvia, que me transmitiu o amor pelos bons livros e pela leitura, obrigada por ter auxiliado nos primeiros passos da professora que venho me tornando todos os dias. À minha companheira de vida, Lucy, que vem caminhando comigo, suportando minhas ausências e festejando minhas conquistas.

Agradeço aos meus amigos e amigas, que como diz Bethânia, mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim.

Agradeço também à Universidade Federal do Ceará, que persiste sendo minha casa, seja em Sobral, seja em Fortaleza. Estendo também o agradecimento a todos os projetos de extensão e de pesquisa que me formaram, em especial ao “É da nossa escola que falamos” e ao Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) que me acolhem atualmente.

Agradeço imensamente aos professores e às professoras que me formaram e, em especial, à minha orientadora, Luciana Lobo Miranda, que, com bastante afeto e entusiasmo, me acompanhou nesse árduo e divertido processo de pesquisa, com seus comentários e podcasts certos. À Érica Atem, que é referência desde o início da minha graduação em psicologia, e à Rosimeri Dias, com quem construí um estreito laço a partir de seus textos inspiradores. Agradeço também à escola pública que prontamente recebeu a proposta da pesquisa e, em especial, aos professores e professoras que contribuíram com seus corpos, palavras e histórias.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado e aos/às membros/as do É da nossa escola que falamos, que tornaram esse percurso leve e mobilizador. À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela bolsa de mestrado que deu suporte financeiro para a execução da pesquisa e para a permanência no programa. Aos/às meus alunos/as, que me permitem desbravar a docência, função desafiadora e, igualmente, instigante.

Por fim, agradeço a todos e todas que foram passarinhos e passarinhas, acolhendo-me em seus ninhos durante o período dessa pesquisa.

Resumo

A pandemia da Covid-19 produziu um marco no contexto da educação pública brasileira, desvelando problemáticas antigas e fabricando novas. Assim, os efeitos desse marco temporal da história ainda estão em vias de se materializar, construindo um campo propício para interrogações. No Ceará, desde 2010, os/as Professores/as Diretores/as de Turma são responsáveis por acompanhar uma ou duas turmas, conhecendo-a integralmente. No contexto da pandemia e pós-pandemia esses/as docentes tiveram um aumento de suas atribuições, uma vez que atuaram na busca ativa dos/as estudantes e fortaleceram o vínculo entre escola e alunos/as. Isto posto, a presente pesquisa tem como objetivo geral cartografar as práticas de Professores Diretores de Turma de uma escola pública de Fortaleza/CE no pós-pandemia, desenvolvendo um olhar crítico diante do retorno ao ensino presencial. Quanto aos objetivos específicos, são eles: 1) investigar quais as mudanças impostas pela pandemia a prática de PDTs; 2) construir junto aos professores contornos acerca do que seria a prática de Professores DTs no pós-pandemia; 3) analisar as continuidades e discontinuidades da pandemia nas práticas de professores DTs; 4) produzir um território reflexivo e problematizador a partir da formação de professores. Para isso, realizou-se uma Pesquisa-Intervenção de base cartográfica com Professores/as Diretores/as de Turma, investindo na formação de PDTs através de um Curso de Extensão de 40h com nove (09) docentes de uma escola pública de Fortaleza. buscando construir junto aos professores contornos acerca do que seria a prática de Professores DTs. Através de uma formação perspectivada pela invenção, o Curso de Extensão “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma” surgiu como um dispositivo que proporcionou um espaço-tempo de problematização e de reflexão sobre a prática de PDTs, além de preencher uma lacuna de formação para esses/as profissionais e proporcionar estratégias de Pesquisa-Intervenção com professores/as da escola básica, fortalecendo a relação Escola-Universidade. Os dados foram

registrados e produzidos através de diários de campo e da gravação e analisados transversalmente ao processo de pesquisa a partir da análise cartográfica. Quanto às questões éticas, esta pesquisa se insere na pesquisa guarda-chuva “Escola, promoção de saúde e modos de subjetivação em tempos de pandemia” aprovada pelo Conselho de Ética e Pesquisa. Como resultados produzidos pela pesquisa elencamos o analisador guarda-chuva da sobreimplicação docente, visto que esses/as profissionais excessivamente implicados em sua prática produzem um “a mais” de trabalho e vivenciam uma precarização acentuada pelo neoliberalismo e pela pandemia da Covid-19 e seus efeitos no retorno presencial. Em contrapartida a uma perspectiva individualizante de formação, esta pesquisa propôs um dispositivo que enfatiza a coletividade, a troca de experiências e o encontro entre Escola e Universidade.

Palavras-chave: Escola, Pandemia, Formação de Professores, Cartografia, Psicologia Escolar e Educacional.

Abstract

The Covid-19 pandemic marked a turning point in Brazilian public education, revealing longstanding issues while also generating new ones. Thus, the effects of this historical moment are still in the process of materializing, creating a fertile ground for inquiry. Started at Ceara in 2010, Class Teachers Directors (CTDs) have been responsible for overseeing one or two classes, engaging with them comprehensively. In pandemic and post-pandemic periods, these teachers experienced an increase in their responsibilities, as they played a crucial role in actively reaching out to students and strengthening the bond between schools and students. Therefore, the present study aims to map the practices of Class Teachers Directors in a public school in Fortaleza, Ceará, during the post-pandemic period, developing a critical perspective on the return to in-person education. The specific objectives are: 1) to investigate the changes imposed by the pandemic on the practice of CTDs; 2) to collaboratively define, alongside teachers, of what practices of CTDs should be in the post-pandemic period; 3) to analyze the continuities and discontinuities of pandemic-related practices among CTDs; 4) to create a reflective and critical space for teacher training. To achieve these objectives, a Cartographic-Based Intervention Research was conducted with CTDs, investing in their professional development through a 40-hour Extension Course with nine (09) teachers from a public school in Fortaleza. The course aimed to collaboratively define the contours of CTD practices in the post-pandemic context. Through a training process oriented toward innovation, the Extension Course “School, Post-Pandemic, and Health Promotion: Training for Class Teachers Directors” emerged as a tool that provided a time-space for problematization and reflection on CTD practices. Additionally, it addressed a gap in professional training for these educators while offering intervention-research strategies with teachers from basic education, strengthening the School-University bond. The data were

recorded and produced through field diaries and audio recordings, analyzed transversally throughout the research process using cartographic analysis. Regarding ethical considerations, this study is part of the umbrella research project “School, Health Promotion and Modes of Subjectivation in Pandemic Times”, which was approved by the Ethics and Research Committee. As key findings, the study highlights the phenomenon of teacher over-involvement, where educators, excessively engaged in their work, experience an increased workload and further precarization, exacerbated by neoliberal policies and the effects of the Covid-19 pandemic on the return to in-person education. In contrast to an individualizing perspective on teacher training, this research proposed a device that emphasizes collectivity, experience-sharing, and the connection between School and University.

Keywords: School, Pandemic, Teacher Training, Cartography, School and Educational Psychology.

Lista de Figuras

Figura 1

Atividades dos docentes que sofreram aumentos durante a pandemia..... 50

Figura 2

Informativo divulgando o formulário de inscrição do curso de extensão..... 98

Figura 3

Registro do primeiro dia do Curso de Extensão..... 112

Figura 4

Instalação montada com os objetos trazidos pelos/as professores/as..... 122

Figura 5

Registro da cartolina após a primeira pergunta: "Que aluno vocês eram na época da escola?"..... 125

Figura 6

Cartaz do segundo encontro do Curso finalizado..... 128

Figura 7

Registro do início da atividade..... 130

Figura 8:

Imagem a qual Carla se refere no trecho acima..... 145

Figura 9 e 10:

Registro da materialidade trazida pelo professor..... 164

Figura 11:

Intervenção feita por Fernando no quarto encontro do Curso de Extensão..... 168

Figura 12:

Intervenção no trecho do artigo de Souza (2007) realizada por Caetana..... 182

Lista de tabelas

Tabela 1

Artigos sobre docência encontrados na Revisão Sistemática..... 47

Tabela 2

Tabela com divisão entre Desafios, Potencialidades e ambos..... 113

Lista de abreviaturas

Análise Institucional (AI)

Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP)

Diretor/a de Turma (DT)

Educação à Distância (EAD)

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Pesquisa-Intervenção (PI)

Professor/a Diretor/a de Turma (PDT)

Projeto de Vida (PV)

Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)

Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (PREX-UFC)

Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Sumário

Introdução	14
Descaminhos e novas trilhas: a construção de uma sinuosa questão	17
Uma pesquisa-intervenção COM Professores/as Diretores/as de Turma: desafios iniciais	19
Território escolar, prática docente e o tempo: entrelaçamentos e capturas no período pandêmico e pós-pandêmico	27
Tempo de estranhar: “Que vírus é esse?”	35
Tempo de planejar?: “O Brasil não pode parar”	39
Desafios da prática docente em tempos de pandemia e pós-pandemia	46
Projeto Professor Diretor de Turma: contornos iniciais	56
Situando o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma	56
Entre a docência e a gestão: uma fronteira porosa	62
Percurso metodológico de uma pesquisa do “entretempo” com Professores/as Diretores/as de Turma	67
Aproximações iniciais: uma oferta de trabalho e a implicação da pesquisadora	73
Que escola é essa?: continuidades e descontinuidades na dinâmica institucional	81
Entre as estratégias teórico-metodológicas e as pistas evocadas em uma Pesquisa- Intervenção com professores/as	85
Observação participante: pista da paciência e o acompanhamento de processos	86
Diários de Campo e registro da experiência do pesquisar	89

<i>Entrevistas de manejo cartográfico: o mapeamento de demandas e a pista da confiança..</i>	<i>91</i>
<i>Formulário de inscrição e os percursos introdutórios ao Curso de Extensão: a pista da escrita.....</i>	<i>97</i>
<i>Curso de Extensão e a formação de professores/as: pista da imersão.....</i>	<i>104</i>
<i>Processo de construção de um curso de extensão: artesanias e inventividades.....</i>	<i>108</i>
<i>Desafios e potencialidades: a prática de Professores/as Diretores/as de Turma</i>	<i>110</i>
<i>Antes, durante e após a Pandemia: marcos na prática de Professores/as Diretores/as de Turma</i>	<i>117</i>
<i>Tempo, tempo, tempo: as relações intergeracionais e a prática de Professores/as Diretores/as de Turma</i>	<i>123</i>
<i>Queixas escolares e a prática de Professores/as Diretores/as de Turmas</i>	<i>128</i>
<i>“Despencados de voos cansativos”: escola como espaço de promoção de saúde.....</i>	<i>132</i>
Sobreimplicação e o/a professor/a trabalhador/a: “O PDT não aguenta mais”	141
Temporalidades em conflito: o trabalho de PDT antes, durante e pós-pandemia como analisador temporal.....	143
Novas ou velhas queixas: o celular e as questões socioemocionais	151
As fronteiras da prática como um analisador: quais os contornos do/a Professor/a Diretor/a de Turma?.....	160
Professores implicados?: As dinâmicas de precarização como analisadora do neoliberalismo na escola	167
Individualização e culpabilização docente.....	179
Curso de extensão como um dispositivo de formação de professores e a potência do coletivo	187

(In)conclusões: pistas do desenrolar sobre a encomenda de trabalho à Psicologia e a aposta no encontro entre Escola e Universidade.....	196
Apêndice 1: Formulário de Inscrição do Curso de extensão	225
Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética	231
Anexo 2: Cartas escritas pelos/as Professores/as no último encontro do curso de extensão.....	236

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo cartografar a prática de Professores Diretores de Turma (PDT) de uma escola pública de Fortaleza/CE no pós-pandemia da Covid-19, desenvolvendo um olhar crítico diante do retorno ao ensino presencial e problematizando a função de PDT no cenário educacional público. O/a Professor/a Diretor/a de Turma¹ é uma função designada por uma política pública implementada no estado do Ceará desde 2008, que tem como proposta que o/a professor/a, independentemente de área do conhecimento, acompanhe integralmente os/as alunos/as de uma turma, conhecendo individualmente os/as estudantes, seus rendimentos escolares e os aspectos socioemocionais que atravessam o processo de escolarização (“Chamada pública para adesão ao projeto Diretor de Turma”, 2010).

Isto posto, pretende-se explorar esse marco temporal que o ensino remoto emergencial e a pandemia instituíram nas práticas desses/as professores/as, buscando construir coletivamente, através de uma Pesquisa-Intervenção de base cartográfica, reflexões em torno da prática dos/as PDTs no período pós-pandemia, lançando interrogações acerca dos seus desafios e potencialidades.

A filósofa argentina Inés Dussel (2020), faz um delineamento dos múltiplos cenários que emergiram no período da pandemia, trazendo os discursos otimistas e progressistas que apontavam para o período de mudanças como uma possibilidade para explorar as tecnologias digitais e o ensino à distância, mas também aqueles que assumiam uma postura crítica, alertando a existência de um cenário distópico, “parecido com um salve-se quem puder, que levaria a uma perda da dimensão pública e comum da escola” (Dussel, 2020, p. 2). Tal

¹ Apesar da nomeação oficial da Política Pública ser Professores Diretores de Turma, ao nos referirmos ao projeto, adotaremos a declinação de gênero, dando visibilidade às professoras e diretoras que também compõem esta política e que são parcela considerável nessa pesquisa.

cenário não foi muito diferente no Brasil, pois diversos educadores e pesquisadores se debruçaram de forma reflexiva sobre a pandemia e seus efeitos, tendo em vista as rupturas na rotina dos educadores, alunos e familiares (Coutinho & Côco, 2020; Macedo, 2021; Miranda et al, 2021).

Através da minha experiência de escuta de profissionais da educação durante a pandemia, em específico professores de escolas públicas, presenciei professoras que sequer conseguiam manusear os smartphones para participar das oficinas². Um caso marcante foi o de uma professora às vésperas de sua aposentadoria relatando a necessidade de pedir ajuda aos demais professores da instituição escolar para aprender a usar plataformas básicas, como *Word* e *PowerPoint*. Diante disso, é possível afirmar que “a falta de apoio no uso das ferramentas pelos professores no contexto de pandemia se tornou mais um agravante nas condições de ensino” (Ferreira et al, 2022, p. 17).

Diante disso, torna-se urgente para nós, pesquisadoras e pesquisadores da psicologia e da educação, destinar um olhar atento e questionador para o retorno do ensino presencial, afinal, a pergunta sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 se tornou cotidiana em diversos campos, sendo pauta de discussão a partir dos pontos de vistas econômicos, políticos, culturais, sociais e subjetivos. Ao longo do distanciamento social e vivenciando as transformações diárias que afetaram desde as configurações de trabalho, transportes e alimentação, até mesmo os modos de relação humana, a pergunta sobre como a sociedade vivenciaria esse “depois” emergiu como uma preocupação generalizada.

Nas teorizações a postura crítica e reflexiva é predominante, em uma tentativa de convocar todos a se comprometerem com a “nova realidade” da educação (Gatti, 2020).

Atualmente, desenha-se um cenário em que, após a vacinação em massa, a OMS pôde

² Durante o estágio extracurricular e através da extensão *Psicanálise, Política e Educação*, durante 2020-2021, foram realizadas oficinas com professores/as de duas escolas, uma de Ensino Médio e outra de Ensino Fundamental. As oficinas

decretar no dia 5 de maio de 2023, o fim da emergência de saúde pública da COVID-19, chegando, então, nesse momento que tanto foi profetizado e teorizado durante os últimos dois anos.

O retorno às aulas no contexto cearense aconteceu de forma gradual, primeiro de forma híbrida, com quantidades específicas de alunos nas salas de aula - a depender da infraestrutura da instituição - ou com o revezamento dos alunos, posteriormente, retornando de forma presencial. Esse processo, todavia, não foi linear e uniforme em todas as escolas, a diferença de condições estruturais e tecnológicas entre as escolas públicas e privadas ficaram nítidas. Além disso, é importante ressaltar que o retorno híbrido e, posteriormente, presencial, foi vivenciado com sentimentos ambivalentes, tanto por parte das famílias e dos estudantes, quanto pela gestão escolar e pelos professores; o desejo de retornar para a escola após quase dois anos em casa e o medo do contágio e do adoecimento se uniam (Lima, 2021).

Nas escolas públicas de Ensino Médio do estado do Ceará, as aulas híbridas iniciaram em fevereiro de 2021, sendo permitido apenas a ocupação de 35% da capacidade do espaço; cerca de duzentas e quatro escolas aderiram a essa modalidade de ensino (“Mais de 200 escolas estaduais do Ceará optam por ensino híbrido”, 2021).

Já a consolidação do retorno se deu a partir do decreto estadual, no dia 4 de outubro de 2021, que priorizou o ensino presencial, mantendo a possibilidade do ensino híbrido apenas em casos de atestados, e exigindo distanciamento social, o uso de máscaras e outras medidas sanitárias para contenção do vírus (“Retorno às aulas presenciais no Ceará...”, 2021).

Em face ao exposto e mobilizadas por questões em torno do retorno presencial pós-pandemia, esta Pesquisa-Intervenção deslocou-se por alguns caminhos até chegar em sua

questão atual, o que será explorado a seguir.

Descaminhos e novas trilhas: a construção de uma sinuosa questão

Os desvios e repetições fazem parte do processo de construção de uma pesquisa, especialmente quando se trata de uma pesquisa de campo que demanda a interlocução com outras instituições. Inicialmente, é necessário abordar alguns “desvios” no processo de construção da questão e do campo, pois eles são cruciais para o desenvolvimento da investigação atual. Dessa forma, a seguir será apresentado o percurso de construção do objeto de pesquisa, a pergunta de partida e o lócus de pesquisa.

Inicialmente, o projeto de pesquisa tinha como objetivo investigar as queixas escolares enunciadas por professores/as de Ensino Fundamental das séries iniciais no contexto de pós-pandemia, tendo em vista a experiência anterior como psicóloga escolar e as angústias relacionadas à construção e encaminhamento das queixas escolares sem levar em consideração os efeitos de dois anos de pandemia. Essa pesquisa, entretanto, teve como barreira a burocracia institucional da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Houve uma aproximação inicial com uma psicóloga escolar que atua no distrito quatro da rede municipal, que, após a apresentação da proposta, sugeriu uma escola de tempo integral para a realização da pesquisa e informou a necessidade de submissão do projeto de pesquisa para apreciação da SME. Seguindo os trâmites burocráticos, o projeto de pesquisa foi submetido, todavia sem o contato inicial com a escola, o que produziu bastante estranhamento. A gestão escolar não deveria ter a autonomia de aceitar ou recusar a pesquisa?

Mesmo com os estranhamentos, seguimos o protocolo. Entretanto, o tempo de espera da aprovação do projeto se estendeu por mais de dois meses, atrapalhando o cronograma

estipulado para a pesquisa. Além disso, a estrutura da instituição impossibilitava a atuação com todos/as os/as professores/as. Dessa forma, passamos a avaliar a viabilidade da efetivação dessa pesquisa de campo, o que nos direcionou a rever outras possibilidades de pesquisa com docentes sobre o pós-pandemia, pois essa era a questão chave que eu, enquanto pesquisadora, não abriria mão.

Nesse caminho tortuoso, em diálogos com a orientadora, deparei-me com a questão dos/as Professores/as Diretores/as de Turma (PDT), o que foi, na verdade, um reencontro. Ao longo da minha experiência profissional como psicóloga atuando em escolas públicas, a função de PDT despertava um querer saber, tendo em vista a importância dessa política educacional, mas também os desafios que atravessam essa prática, que com a pandemia foram radicalizados.

Para isso, optamos por trabalhar com os/as Professores/as Diretores/as de Turma de uma escola de Ensino Médio na cidade de Fortaleza. Uma instituição de grande porte, que é caracterizada por altos números de aprovação dos/as estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares privados, possuindo um ritmo acelerado que demanda bastante investimento por parte dos/as professores/as.

Vale ressaltar também que, inicialmente, a pesquisa se debruçava a analisar as queixas escolares enunciadas aos PDTs, elucidando as continuidades e discontinuidades postas pela pandemia na produção de queixas dos/as estudantes, entretanto, ao apresentarmos a proposta de pesquisa aos/as professores/as DTs da escola, houve uma hesitação por parte deles, que - ao não compreender exatamente quem seria o público alvo da pesquisa - reclamaram por um olhar direcionado a eles/as e não para a queixa escolar, que na concepção deles/as teria como foco os/as estudantes. A demanda de fala, a exaustão e a angústia dos/as Professores/as Diretores/as de Turma indicaram uma urgência de cuidado e de formação para esses/as profissionais. Assim, inspiradas pelo *ethos* da cartografia, já no início da entrada no campo de

pesquisa, fomos convocadas ao desafio de rever os caminhos a partir do plano da experiência, pois:

Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. (Passos & Barros, 2020, p. 18).

Frente a isso, a pesquisa tomou novas configurações, levando em consideração a mudança não apenas no público participante e do campo da Pesquisa-Intervenção, mas também do seu próprio objeto. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo responder ao seguinte problema de partida: **Quais as interpelações da pandemia no contexto pós-pandêmico às práticas de Professores Diretores de Turma de uma escola pública de Fortaleza/CE?**

Uma pesquisa-intervenção COM Professores/as Diretores/as de Turma: desafios iniciais

Por que pesquisar com os/as PDTs para pensar os efeitos da pandemia no contexto de retorno ao ensino presencial? Quais as especificidades desses/as professores/as que os/as tornam interlocutores desta pesquisa? Para responder essas questões e darmos prosseguimento à introdução desta pesquisa, torna-se necessário aprofundar a compreensão acerca dessa política pública da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

De acordo com a Chamada Pública para adesão ao Projeto Professor/a Diretor/a de Turma, publicado em 2010, a escola deve possuir um compromisso com uma educação desmassificada, arcando com “objetivos de acesso, permanência, sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional” (“Chamada pública para adesão ao projeto Diretor de Turma”,

2010, p. 3). Esse projeto está em vigor no Ceará desde 2008, no formato piloto em Escolas Profissionalizantes, e foi ampliado a partir de 2010 em escolas regulares.

Atualmente, o projeto funciona em todas as escolas públicas de Ensino Médio e possui uma centralidade no campo das políticas educacionais, sendo reconhecida como uma política pública que produz respostas eficazes no combate à evasão escolar. Os dados demonstraram uma redução histórica do abandono escolar em uma década, de 16,4%, em 2007, para 6,6% em 2017 e uma das justificativas para essa redução foi a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (“Projeto Diretor de Turma completa 12 anos de contribuições para a educação cearense”, 2018).

Dessa forma, com base nessas orientações, o/a professor/a DT deve construir dossiês, acompanhar a frequência dos estudantes, acolher e encaminhar as queixas dos estudantes e de suas famílias, bem como repassar para os demais docentes da escola as informações acerca da turma. Além disso, esse/a professor/a fica responsável por ministrar a unidade curricular “Projeto de Vida”. Entretanto, as atribuições desses/as profissionais ultrapassam o rol de encargos citados nessas orientações, um caso central foi o período da pandemia, em que esses/as professores/as foram os/as grandes responsáveis por manter o vínculo entre estudantes e escola, realizando busca ativa dos estudantes e procurando saber da realidade de cada um deles, das possibilidades e impossibilidade de acesso às aulas e de realização ou não das atividades, além de acolher as angústias e dificuldades desse período (Santana, 2021).

Dessa forma, esses/as docentes foram escolhidos como interlocutores desta pesquisa, pois possuem uma perspectiva privilegiada e desafiadora tanto do período pandêmico quanto do retorno no pós-pandemia. Por atuarem na interseção entre questões pedagógicas e emocionais e por manterem o laço entre escola, estudantes e familiares durante e após a pandemia, eles/as são capazes de mapear os efeitos pandêmicos de forma singular e complexa. Além disso, esses/as profissionais possuem um compromisso com a

desmassificação da sala de aula (Lima, Pereira & Sá, 2019), que se aproxima de um compromisso social de uma escola pública e democrática.

Levando em consideração as especificidades do objeto de pesquisa, lançamos mão da Pesquisa-Intervenção de base cartográfica para construir um percurso investigativo e interventivo com os/as PDTs, objetivando alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) investigar quais as mudanças impostas pela pandemia a prática de PDTs; 2) construir junto aos professores contornos acerca do que seria a prática de Professores DTs no pós-pandemia; 3) analisar as continuidades e discontinuidades da pandemia nas práticas de professores DTs; 4) produzir um território reflexivo e problematizador a partir da formação de professores.

Para isso, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública regular de Ensino Médio em Fortaleza/CE e foi dividida em dois tempos, o primeiro foi caracterizado pela negociação com a gestão escolar sobre a pesquisa e sua possível execução e, posterior ao aceite, foi realizada a observação participante, em que as pesquisadoras habitaram o território escolar, especialmente as aulas de Projeto de Vida ministrada pelos/as PDTs e as reuniões de área, e realizaram entrevistas de manejo cartográfico com alguns/algumas professores/as que se disponibilizaram a participar. Já no segundo tempo, tratou-se da construção e efetivação de um Curso de Extensão para Professores/as Diretores/as de Turma.

Destaca-se, nesse sentido, a característica coletiva desta pesquisa, pois ambas etapas foram construídas e executadas por um grupo de pesquisadoras e extensionistas engajado e inventivo através da parceria com o projeto de extensão “É da nossa escola que falamos”³. O grupo foi composto por seis pesquisadoras mulheres, sendo três estudantes de graduação em Psicologia, sendo uma delas bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), duas

³ O projeto de extensão “É da nossa escola que falamos”, que está vinculado ao Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade” (LAPSUS), do departamento de Psicologia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi fundado em 2018. O projeto articula pesquisa e extensão, estabelecendo uma relação entre escola-universidade, em que estudantes de graduação e pós-graduação constroem pesquisas com estudantes e professores das escolas públicas do estado do Ceará, convidando-os a serem pesquisadores do próprio cotidiano, ocupando um lugar de protagonismo na análise e na produção de conhecimento sobre a escola.

estudantes de pós-graduação, sendo uma delas a pesquisadora principal, e a professora coordenadora e orientadora. Maria Beatriz e Gabriela, discentes do curso de Psicologia da UFC, durante a pesquisa estavam no segundo e no terceiro semestre, respectivamente, já Alanna, bolsista PIBIC da pesquisa estava no nono semestre do curso; Priscilla, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia e também professora da educação básica; Luciana, professora e orientadora da presente pesquisa.

Esta pesquisa se insere dentro da pesquisa guarda-chuva “Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pandemia”, financiada pelo CNPq, aprovada em março de 2023 e vigorando até fevereiro de 2026.

Diante disso, ressalta-se que em alguns momentos a escrita deste texto mescla o singular e o plural, pois a pesquisa em questão foi construída e materializada por diversas mãos, desejos e implicações. Tanto das pesquisadoras em cena, que compõem o projeto de extensão “É da nossa escola que falamos”, quanto das professoras e professores que compuseram o Curso de Extensão, dispositivo crucial para esta pesquisa. Assim, a implicação nessa questão é tanto minha quanto desses *Outros* que compõem e contribuem para a construção de uma escola pública de qualidade no Ceará, são mobilizações que se entrelaçam, se interrogam e se (re)constroem no contato com o outro.

Deste modo, a presente pesquisa trata-se de uma via investigativa e interventiva, apostando no primado do caminhar que traça, no percurso, as suas metas (Passos & Barros, 2020), objetivando um saber que emerge no fazer e que está, constantemente, interrogando o caminho a ser trilhado.

Com base nisso, a contribuição sociopolítica desta pesquisa reside no fortalecimento da relação entre escola e Universidade, construindo espaços de formação docente e de acolhimento aos/às profissionais da escola pública, além de investigar e problematizar a política educacional Projeto Professor Diretor de Turma, que, mesmo com uma história

recente no contexto cearense, vem contribuindo para a diminuição da evasão e do desengajamento escolar (“Projeto Diretor de Turma completa 12 anos...”, 2018; Everton, 2019) e da humanização e desmassificação da sala de aula (Mota, 2020; “Chamada pública para adesão...”, 2010). Entretanto, em contrapartida às potencialidades do projeto, surgem diversos desafios a serem enfrentados pelos/as professores/as DTs cotidianamente, tanto em relação às burocracias e sobrecarga de trabalho, quanto aos conflitos com as realidades singulares, sociais e culturais dos estudantes e da relação escola-família (Bandeira, 2023).

No que se refere às questões éticas, esta pesquisa se insere dentro da pesquisa guarda-chuva “Escola, promoção de saúde e modos de subjetivação em tempos de pandemia”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número de parecer 4.729.878. Ressaltamos que seguiremos as diretrizes da resolução 466/12 do CNS de pesquisas envolvendo seres humanos e a CNS sobre as normas aplicáveis à pesquisa em ciências humanas e sociais. Os/as professores/as foram advertidos e orientados em todas as etapas da pesquisa, sendo resguardados pelos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

É importante situar que - enquanto uma pesquisadora do campo psi e atravessada pelos seus saberes, práticas e, principalmente, pelo poder a ela imbricado - parto de uma perspectiva crítica nesta pesquisa, em que a problematização acerca da formação dos/as professores/as não se trata de um ataque aos próprios professores ou uma contribuição para o discurso que fabrica os/as professores/as como responsáveis pelo fracasso escolar.

Esses discursos, tal como afirma Souza (2020), são dotados de uma superficialidade, ou seja, não levam em consideração a complexidade das dificuldades do sistema escolar. Além disso, a autora aponta que essa concepção acerca dos/as professores/as está apoiada na crença de que o saber psicológico é superior aos saberes dos/as docentes e que estes/as são resistentes às mudanças e às interlocuções.

Ao contrário disso, retomamos a função da Psicologia Escolar na formação de professores a partir de uma perspectiva crítica e com um viés que tem a coletivização das questões como um horizonte. A perspectiva de formação que orienta esta pesquisa está sustentada pela crítica aos modos de fabricação de sujeitos capacitados que assumem uma forma superficial em uma maquinaria empresarial (Dias, 2011). Assim, mobilizadas pelas provocações feitas por Dias (2011; 2012) e Dias & Rodrigues (2020), temos como desafio construir junto aos/as PDTs uma Formação Inventiva de Professores/as ao nos questionar “Que rupturas podem ser forjadas no embate dos formadores e formandos, não mais como o ensinar e o aprender como transmissão e aquisição de competências, mas como viver uma experiência?” (Dias, 2011, p. 21).

Uma das pistas para alcançar esse objetivo é partir de uma posição questionadora ao lugar de especialista, que comumente é destinado/ocupado por psicólogos no campo educacional. Em contraposição a isso, inspirada pela Pesquisa-Intervenção de base institucionalista, tratamos essa relação pesquisadora/psicóloga escolar-escola/professores a partir da desconstrução da

ordenação que estabelece o ou, traduzido na dualidade hierarquizante (ensinar ou aprender), na objetividade (formal ou informal) e na linearidade (causa-efeito), afirmando a potência do e, ou seja, do ensinar e aprender, da atitude de curiosidade e indignação que favorecem encontros entre saberes, coletivos em narratividade, enfim, a composição de campos problemáticos em análise (Rocha, 2012. p. 44).

Longe de assumir o lugar de especialista que distancia professores/as e psicólogas e pesquisadoras, estabelecendo hierarquias institucionais, apostamos na busca pela “construção de um *em comum*, de um coletivo que se forma pela criação de um tempo/espço de indagações, aproximação curiosa dos problemas em que interessa mais a exploração dos caminhos do que a praticidade de encontrar soluções.” (Rocha, 2012, p. 45).

É nesse sentido que firmamos um compromisso com os acontecimentos provenientes do (des)encontro entre a pesquisadora-psicóloga e os/as professores/as desde o início da pesquisa, bem como as dinâmicas de saber e poder imbricadas nessa relação, pois a construção de análises é indissociável à intervenção, problematizando-a e reconfigurando seus caminhos (Paulon & Romagnoli, 2010). A produção desses acontecimentos, nesta pesquisa, se tornou possível a partir da formação inventiva e de seu trabalho micropolítico, que implica em uma disposição a se colocar em um lugar de vulnerabilidade, fruto das inquietudes e desequilíbrios que provocam deslocamentos no encontro escola-universidade (Dias, Pinto & Mello, 2023).

Assim, recorreremos aos analisadores como conceito-ferramenta que tem a função de catalisar os sentidos no processo de análise, “desnaturalizando o existente e suas condições” (Rocha & Aguiar, 2003). Para isso, os “acontecimentos analisadores” serão importantes ferramentas para conduzir uma linha analítica da experiência produzida durante a Pesquisa-Intervenção. De acordo com Rodrigues (2000):

Por 'acontecimento analisador' (ou analisador histórico), os institucionalistas indicam um movimento social que vem a nosso encontro inesperadamente, condensando uma série de forças até então dispersas e realizando 'por si mesmo' a análise, à maneira de um catalisador químico de substâncias (Rodrigues, 2000, p. 240).

Isto posto, a seguir serão apresentados dois marcos teóricos que fundamentam a construção do percurso teórico-metodológico e que emergiram como importantes analisadores ao longo do processo de pesquisa, são eles o tempo e o território.

No que se refere ao tempo, serão exploradas as temporalidades através do marco da pandemia, lançando inquietações acerca da estranheza do vírus, o imperativo de não parar durante a pandemia e a experiência docente atravessada por esse acontecimento. Quanto ao território, será utilizado como artifício teórico para problematizar a transição para o Ensino

Remoto Emergencial e a função de Professor/a Diretor/a de Turma, elucidando as dinâmicas de poder, as disputas políticas e as tramas de subjetivação que atravessam a reterritorialização da escola no pós-pandemia.

Vale ressaltar que a escolha por discorrer sobre as temporalidades é tanto pela vereda teórica quanto pelas mobilizações da experiência de campo, que trazem o tempo como um importante analisador para esta pesquisa. Já o território surge como uma ferramenta conceitual para dar conta das questões que surgiram na construção teórica da dissertação.

A dissertação está dividida em introdução e quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo teórico destinado a aprofundar as discussões em torno das temporalidades da instituição escolar e as dinâmicas de desterritorialização e reterritorialização vivenciada no período pandêmico e pós-pandêmico, dando ênfase aos desafios vivenciados pelos/as docentes. Já o segundo capítulo propõe a apresentação do Projeto Professor/a Diretor/a de Turma e uma análise da porosidade entre suas fronteiras na gestão e na docência.

Em seguida, o capítulo quatro (04) apresenta o percurso teórico-metodológico construído ao longo da pesquisa, apresentando as estratégias metodológicas, com ênfase no Curso de Extensão, principal dispositivo construído por meio da Pesquisa-Intervenção.

Já o capítulo cinco (05) se dedica a desenvolver alguns analisadores produzidos ao longo da pesquisa e na escrita do texto de dissertação, sendo destaque a sobreimplicação dos/as PDTs, que se tornou um analisador guarda-chuva desta pesquisa. Em razão da amplitude de discussões e problematizações advindas da sobreimplicação, esse conceito congrega os demais analisadores construídos ao longo do Curso de Extensão.

Por fim, encerramos o texto com algumas considerações (in)conclusivas acerca da pesquisa, ressaltando as contribuições do Curso de Extensão para a formação de Professores/as Diretores/as de Turma e as contribuições da pesquisa para a problematização da micropolítica escolar no retorno pós-pandemia.

Território escolar, prática docente e o tempo: entrelaçamentos e capturas no período pandêmico e pós-pandêmico

O tempo é um conceito chave para esta pesquisa, atravessando desde os primeiros passos na construção da questão de pesquisa até o próprio processo de escrita desta dissertação. A falta de tempo se tornou uma queixa recorrente que saltou através do discurso dos/as professores/as ao ponto de se tornar um importante analisador, sendo assim, tornou-se necessário forjar algumas delimitações teóricas acerca desse complexo conceito.

Existe uma concepção de tempo que se tornou hegemônica no contexto ocidental, a saber, a de *tempo linear*, entretanto, ela não é nem a única ideia concebida acerca desse complexo conceito nem a mais antiga. Pohlmann (2005) retoma as mais originárias teorias acerca do tempo para chegar na questão que lhe é cara, isto é, o tempo no processo de criação; nesse sentido, a autora afirma há mais de vinte mil anos a passagem do tempo é observada, sendo inicialmente vista a partir da ideia de ciclos, o que remonta à natureza. Oliveira (2003) ressalta que existiam inúmeras mitologias e cosmogonias na Antiguidade que concebiam o tempo como uma repetição cíclica dos acontecimentos.

As concepções do tempo estão intimamente relacionadas com as ideias de mundo de determinada sociedade, portanto, o tempo cíclico passou a ser posto em questão a partir do século XVII, quando a noção de linearidade teve seu advento possível em vista da metrificação e geometrização do tempo (Pohlmann, 2005). Sendo assim, a ideia dominante que dispomos no cotidiano é a do tempo *cronal* - cronológico -, que pode ser compreendida pela metáfora da flecha móvel do tempo, que é orientada e invariável (Oliveira, 2003; Pohlmann, 2005).

Entretanto, antes de aprofundar essa questão do tempo linear, é preciso assinalar que ao remontar para a origem grega desse tempo cronológico, nos deparamos com outras duas

noções de tempo que ampliam compreensão da temporalidade, isto é, o tempo *Aión* e *Kairós*, o primeiro remete ao acontecimento, ao acaso, à brincadeira e à infância, e o segundo se trata do tempo da oportunidade e da decisão (Pohlmann, 2005; Kohan, 2020). Além dessas duas, também surge uma compreensão da palavra grega *ethos* como um lugar do extraordinário, isto é, um lugar em que o sujeito se demora, o que articula o tempo a uma noção de espaço (D'Amaral, 2003).

De acordo com D'Amaral (2003), o tempo foi empobrecido quando *Aión*, *Kairós*, *Ethos* e *Kronos* foram acoplados e transformados apenas em um tempo crono-lógico. A ideia de tempo grega comporta os diversos tempos e, principalmente, a ideia de simultaneidade. Isso difere da compreensão dominante da temporalidade, que, ao conceber o passado como algo que já não existe e o futuro como algo por vir, nos deixa apenas com o presente (Pohlmann, 2005). Nesse sentido, o extraordinário do tempo se perde e nos resta apenas o ordinário, isto é, aquilo que está no campo do ser, da identidade. A partir da invenção do ser, a autora localiza a ideia articulada com a noção de identidade, base da ciência, do logos. Articula-se, portanto, com a noção binária que incide na consciência do tempo *cronal*. No binarismo do 0 e 1, do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, nos encaminhamos para uma noção de causa e efeito (Pohlmann, 2005; Rocha, 2000).

Destaca-se, por conseguinte, que essa relação com o tempo é marcada por uma unidirecionalidade, isto é, o tempo passa a ser entendido como uma seta que sai do passado em direção ao futuro, uma noção linear do tempo, e essa ideia molda as subjetividades de uma determinada época, portanto, interfere na forma como os sujeitos de determinada sociedade compreendem a experiência temporal (Rocha, 2000). Vale ressaltar que essa concepção é marcada por uma naturalidade, isto é, o tempo métrico está incrustado nas mentalidades ocidentais que é surpreendente dar-se conta da sua “invenção”, pois “foi uma noção revolucionária em sua origem, refinada em seus avanços técnicos e sofisticada

conceitualmente” (Pohlmann, 2005, p. 50). Além disso, é necessário sublinhar a imprescindibilidade dessa noção para a própria constituição da sociedade moderna, pois sem “o tempo metrificado, a ciência, a tecnologia e a indústria poderiam nunca ter existido” (Pohlmann, 2005, p. 50).

Nesse sentido, o modo de organização social da escola também foi influenciado pelas diferentes concepções de tempo, sendo até os séculos XV e XVI envolvida por uma temporalidade circular, ou seja, um tempo social vivido em si e para si, começa a ser orientada pela formulação linear e evolutiva do tempo (Rocha, 2000). Associado a isso, a autora ressalta as mudanças impostas pelo mundo industrial, que impõem um “novo ritmo socioeconômico e político da divisão social do trabalho, cujos princípios se vinculam à racionalização, serialização e especialização” (Rocha, 2000, p. 190).

Isto posto, é interessante assinalar a relação das instituições com a experiência do tempo de determinada sociedade, isto é, tanto a noção de tempo linear quanto a noção de aceleração passaram a ser instaurada a partir do modo de funcionamento industrial e capitalista. Essa lógica fica perceptível quando Rocha (2000) afirma que a escola em parceria com outras organizações trabalha para acionar esse acelerador do tempo social, dessa forma, firma-se um pacto entre a escola e os projetos de sociedades, o que tem como consequência a produção de subjetividades ancoradas com a racionalidade da época.

Dessa forma, arrisca-se a afirmação de que as subjetividades em constante produção ao longo das sociedades, especialmente após o advento da modernidade, produzem também uma experiência de tempo específica. Essa experiência nos interessa, pois está articulada diretamente no processo de construção da instituição escolar e de suas funções, mas também porque a pandemia da Covid-19 introduziu reflexões sobre o tempo e a instituição escolar que são cruciais para analisar a experiência docente, especialmente no contexto pós-pandemia.

Destarte, assim como a compreensão do tempo e a experiência temporal, a escola não

é natural e possui um elo com as demandas da sociedade, portanto, essa instituição também foi inventada, a seguir será explorada a função da escola pública no contexto brasileiro e as especificidades da docência, especialmente no cenário pandêmico que demandou uma desterritorialização da escola.

Com Sibilía (2012), pesquisadora da área da comunicação, mas que em seu livro “Redes e paredes: a escola em tempos de dispersão” discute o desencaixe entre os modos de subjetivação nas mídias digitais e nos bancos escolares, partimos do pressuposto de que a escola é uma tecnologia de época, concebida com o objetivo produzir o cidadão moderno, em sua racionalidade e, principalmente, em sua disciplina.

Essa instituição datada histórica e politicamente sofreu transformações ao longo dos anos, todavia, como dito anteriormente, concomitantemente ao seu desenvolvimento, emergiram discursos que questionavam a sua utilidade. Tanto pela via da crítica à sua suposta característica conservadora quanto à suposta potência de transgressão, a escola passou a ser interpelada.

Atualmente, o tempo linear e cronológico presente em seu cotidiano, rivaliza com o tempo fragmentado, da hiperconectividade da era digital, pois o enclausuramento que permitia uma experiência temporal específica e compartimentada encontra obstáculos nas subjetividades produzidas pelas redes, que garantem a instantaneidade e a fugacidade na aquisição de informações (Sibilía, 2012; Pinheiro & Pinheiro, 2021). Portanto,

A escola vive, assim, um impasse: correr atrás da velocidade que ela própria ajudou a imprimir na sociedade, sob pena de anacronismo, na luta para aprimorar seus métodos de transmissão dos tesouros, cada vez maiores, da tradição social e científica. (Rocha, 2000, p. 201).

Esse impasse vivenciado pela escola, conforme afirmado por Rocha nos anos 2000, tomou proporções substanciais com o período pandêmico e a necessidade de intermédio das

Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) para a continuação das funções escolares.

Em paralelo às mudanças na instituição escolar, o trabalho do/da professor/a também passou por transformações, acompanhando as mudanças da organização escolar e do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade (Hypolito, 2020). Destaca-se, nesse sentido, os marcos da emergência do capitalismo e dos princípios liberais e a organização político-sindical do/a professor/professora se transforma acompanhando as transformações que acontecem no sistema escolar e no contexto cultural, político e econômico da sociedade. Desde a docência como um sacerdócio, no período em que a Igreja concentrava a educação das elites (Cardoso, 2010), até o período atual, em que professores/professoras são enquadrados como empresários de si, em um contexto marcado pela racionalidade neoliberal (Foucault, 2008; Gadelha, 2016).

De acordo com Masschelein e Simons, em seu célebre livro “Em defesa da escola: uma questão pública” (2018), a partir da segunda metade do século XX, a escola passou a ser posta em questão, alçando um clima de demandas por reformas por parte de progressistas e conservadores, que assumiam uma postura de suspeita em relação à educação escolar e aos professores, “que são presumidos como culpados até que se mostre o contrário” (p. 11). Suspeita essa que perdura até os dias atuais, como foi possível perceber nos discursos inflamados apontando incompetências dos professores em se reinventar durante a pandemia, que desconsideravam as condições sociais, econômicas e sanitárias que atravessavam singularmente a população brasileira e a educação pública do país.

Durante a pandemia, tornou-se perceptível a demanda por reinvenção endereçada aos/às profissionais da educação, o discurso que atravessou desde as produções científicas (Ferreira et al, 2022), até os conteúdos midiáticos, tais como os expostos a seguir: “em uma situação de ensino à distância, os professores precisam adaptar métodos” (Maia, 2020); “propor material e aulas diversificadas, desafiadoras e atrativas”, “professores têm que se

reinventar para transmitir conteúdos aos alunos” (“Professores de áreas rurais do DF precisam se reinventar na pandemia”, 2021). Em meio ao tempo cíclico da pandemia, era preciso impor o cronos, visto que a escola não podia parar, assim, esse discurso da reinvenção surge muito mais próximo a um imperativo ancorado em uma lógica neoliberal regida pelo individualismo, a concorrência e meritocracia, do que de um chamado à invenção e à criatividade.

Mas voltemos, por hora, ao percurso teórico acerca da instituição escolar. Tomamos a escola, portanto, como um dispositivo disciplinador marcado por práticas e discursos próprios que perpetuam um certo modo de existir, governando os sujeitos e suas subjetividades (Foucault, 2014). De acordo com Carvalho (2017), a escola – tal como outras instituições - integra e inclui os indivíduos em um “conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo.” (p. 106).

Todavia, para além de seu caráter disciplinador e pautado em práticas de governo, a escola é também um território que suporta um certo grau de igualdade e de diferença que carrega a potência da transformação e da emancipação. Desde a Constituição Cidadã, de 1988, a educação passou a ser direito de todos e não mais apenas um privilégio da elite brasileira; com isso, foram estabelecidos princípios que nos permitem apostar na escola como um território de mudanças para crianças e adolescentes historicamente segregados e desprivilegiados. O Estado, a partir daquele momento, se comprometeu em garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988/2001).

Associado a isso, apontamos que, no Brasil, a escola pública possui uma função fundamental na vida das crianças e jovens, que ultrapassa o ato de transmitir conhecimentos e socialização dos saberes. Novamente trazendo o contexto da pandemia de Covid-19, em que

as crianças e adolescentes ficaram impedidos de acessar o espaço físico da escola, escancarou-se o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não diz respeito apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola (Kohan, 2020),

[...] em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professoras e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância; a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam; a tensão entre a casa e a escola ou, em outras palavras, a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais; ainda, em outras palavras, a impossibilidade de ser mãe docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo. (pp. 5-6).

Isto posto, percebemos que a escola feita com corpos e presencialidade é imprescindível para a construção de um comum e de uma experiência de alteridade. Diante disso, a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial emergem como uma ruptura, isto é, uma descontinuidade no processo histórico, tendo em vista que ao longo do período supracitado, o mundo e, de forma mais específica para esta pesquisa, a escola passou por mudanças que foram impostas e que não permitiram um espaço de tempo para elaboração e

planejamento.

Valendo-se do conceito de território de Guattari e Rolnik (1996), arriscamo-nos dizer que a escola passou por uma desterritorialização durante o período pandêmico, precisando territorializar-se em um terreno estranho e esquivo ao modelo pedagógico existente, e, no retorno ao presencial, houve um reterritorialização. Para construir essa conceituação, torna-se necessário explorar elucidar o conceito de território, a saber:

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari & Rolnik, 1996, p. 323).

Por conseguinte, a afirmação de que a escola é um território se sustenta e aponta para uma noção de precariedade, conforme teorizada por Dussel (2016), isto é, a autora afirma que a escola, longe de uma noção de homogeneidade e unificação, trata-se, na realidade, de uma montagem precária e provisória de “práticas, artefatos, pessoas, saberes”, não se definindo pelas suas paredes e suas forma, mas pelas “complexas interações em várias direções, entre elas as operações para montá-la” (Dussel, 2016, p. 95).

Portanto, o contexto pandêmico e a demanda por incorporar o Ensino Remoto Emergencial convocou a escola a se desterritorializar e se remontar, acionando operações diversas para essa reterritorialização, uma vez que reterritorialização consiste “numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante (Guattari & Rolnik, 1996, p. 323).

Ao longo da pandemia, surgiram convocatórias por modificações e adaptações que incidiram na realidade escolar e na prática dos/as professores/as e demais profissionais da

educação, adaptações curriculares e na carga horária, inacessibilidade dos alunos, os dilemas com as tecnologias, modificações nos exames e avaliações, alterações na relação professor/a-aluno/a, entre outras questões que emergiram (Coelho et al, 2021; Dias et al, 2021; Souza, 2022; Queiroz et al, 2022). A instituição escolar, alunos/as, professores/as e familiares, acostumados/as com suas paredes, quadros, pinceis, livros, etc., precisaram se engajar nesse processo desterritorializante-reterritorializante, incorporando de forma imediata as Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente os *smartphones*, processo que esforçadamente a escola relutava em ceder.

Em vista desse cenário complexo em que essa pesquisa se insere, é necessário elucidar alguns contornos temporais e teóricos que são fundamentais, levando em consideração os atravessamentos que compõem a experiência pandêmica e a própria experiência de pesquisar no pós-pandemia.

Isto posto, para adentrar nas questões relativas ao trabalho dos/as Professores/as Diretores/as de Turma no contexto pós-pandêmico, torna-se necessário explorar o período pandêmico e suas marcas, produzindo fissuras e dobras nessa temporalidade, para traçar um caminho atento às continuidades e descontinuidades desses períodos históricos. Vale ressaltar que se partirmos do pressuposto de que a história é marcada por descontinuidades e irregularidades e que o discurso e o sujeito são também marcados por estas (Foucault, 2012), podemos nos deslocar de uma perspectiva linear dos acontecimentos, de uma lógica superacionista, para uma perspectiva rizomática e dispersa do discurso.

Tempo de estranhar: “Que vírus é esse?”

O ano de 2020 ficou marcado pela pandemia da COVID-19, uma doença com alta taxa de transmissão, que assolou diversos continentes e que demandou aos governos medidas

sanitárias de contenção e combate à doença. A Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, é transmitida por contato, gotículas e por aerossol, de acordo com o Ministério da Saúde:

A infecção ocorre por meio da exposição a fluídos respiratórios de três maneiras: inalação de gotículas muito finas ou partículas de aerossol, deposição de gotículas respiratórias e partículas nas membranas mucosas expostas na boca, no nariz ou nos olhos, seja por respingos diretos e sprays, e tocar diretamente membranas mucosas com as mãos sujas por fluídos respiratórios contendo vírus ou indiretamente por tocar superfícies (Ministério da Saúde, s.p., 2021).

Uma doença marcada por uma estranheza, própria da familiaridade. Uma gripe, com alguns sintomas comuns, todavia com uma potência de transmissibilidade e de mortalidade aterrorizadora. Em vista disso, a medida mais eficaz de contenção do vírus era o distanciamento social, que implicava no fechamento dos comércios, indústrias e escolas. Nesse momento, os espaços sociais, que permitiam o contato com o mundo e com os outros, tornaram-se um risco. Butler, em seu ensaio intitulado “Traços humanos nas superfícies do mundo”, publicado pela N-1 Edições, apresenta a complexidade de atos cotidianos que nos entrelaçam com os outros e com as superfícies, mas que também nos tornam vulneráveis. Desde o esbarrar com outro pedestre ao caminhar pela rua até o toque em um corrimão, todos esses atos tornaram-se imprevisíveis, arriscados.

A escola, portanto, por ser um território do movimento, do esbarrão, do toque, do abraço, do alimentar-se, entre outras coisas que exigem corpos e espaços, passou a ser um grande risco, um possível território de contaminação. Assim, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 343, decretou a suspensão de aulas presenciais e, conseqüentemente, sua substituição pelo ensino remoto emergencial, estabelecendo

atividades não presenciais por meio de dispositivos digitais enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus (Ministério da Educação, 2020).

Essa mudança implicou em rupturas nos modos de fazer escola, como dissemos anteriormente, sua desterritorialização, e demandou uma reorganização institucional e pedagógica da escola, todavia, o tempo cronológico permaneceu, afinal a escola não podia parar para programar e planejar essas adaptações. Professores, gestores, alunos e familiares precisaram incluir novos dispositivos no seu cotidiano, tais como as plataformas digitais de aprendizagem (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams), os sistemas de videoconferência (Colibri Zoom, Skype, Google Meet), softwares para gravação de vídeos educativos, questionários para avaliação (Google Forms, Microsoft Forms) e, até mesmo, as redes sociais (WhatsApp, Instagram, Facebook).

Em uma revisão sistemática de literatura realizada em 2020, que possuía o objetivo de mapear as primeiras contribuições científicas brasileiras e portuguesas sobre os efeitos e os desafios da pandemia do COVID-19 na educação, Viera e Seco apontaram que o principal impasse da educação brasileira nesse período foi a adequação ao ensino remoto emergencial (Vieira & Seco, 2020). Além disso, o uso das plataformas digitais e os sistemas gerenciadores dos cursos remotos foram um grande obstáculo, aliados aos impasses no desenvolvimento de habilidades e competências digitais por parte dos docentes (Almeida & Alves, 2020). Destacou-se a notável ausência de formação dos/as professores/as para a adaptação das atividades pedagógicas nas plataformas digitais, ressaltando a falta de letramento digital desses profissionais (Almeida & Alves, 2020).

É importante situar que não se tratou da inserção de um sistema de Educação à Distância (EAD) nem de práticas de Homeschooling, na prática, foi instaurado um sistema de Ensino Remoto Emergencial, isto é,

[...] um modelo alternativo e temporário de ensino, adotado em momentos de crise, ou seja, é visto como uma solução temporária para um problema emergente e circunstancial. Ele se refere ao desenvolvimento do processo de ensino de forma remota, mas que voltará a ser realizado de modo presencial ou híbrido (alternância entre o ensino presencial e o online) quando a crise diminuir ou for finalizada (Ferreira et al, 2022).

De acordo com Hodges et al (2020), esse tipo de ensino envolve a utilização, no formato à distância, de métodos e técnicas de ensino que seriam ministradas presencialmente e que, quando o período de crise ou emergência chegar ao fim, regressarão ao modo presencial. O que escancara a incongruência entre as práticas pedagógicas, o conteúdo e as tecnologias utilizadas para transmiti-los.

Levando em consideração a complexidade histórica desse período, torna-se fundamental situar o contexto social e político que marcava o Brasil. No país, os casos tiveram início no dia 26 de fevereiro, dando início a uma história tortuosa, cercada de medos, tensões, angústias e incertezas, que eram consequência tanto do período histórico em que estávamos vivendo, mas também pela gestão genocida do Governo Federal, que utilizava do novo coronavírus como mais um “instrumento da necropolítica, quase como uma oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica” (Kohan, 2020, p. 3).

Com base nisso o autor supracitado afirma que existiu um casamento entre o capitalismo e a necropolítica no cenário brasileiro e que essa aliança naturalizou e banalizou a morte. O governo bolsonarista foi marcado pela má gerência da saúde pública e da crise sanitária, além do deboche frente às mortes e aos prejuízos significativos da pandemia (Kohan, 2020). O governo federal incentivou o não seguimento das políticas de

distanciamento social acionada pelos governos dos estados, que precisaram tomar a frente na gestão pública da pandemia da Covid-19.

Em pronunciamentos, o então presidente da república, Jair Bolsonaro, chamou o adoecimento pelo novo coronavírus de “gripezinha”⁴, além de minimizar a preocupação com a Saúde Pública, que, desde o início da pandemia, dava indícios de colapsar. A instabilidade era generalizada, tanto no contexto econômico - em vista do estrago em dimensões mundiais decorrente do distanciamento social (Farias, 2020) -, quanto no contexto sanitário - em vista, por exemplo, das mudanças de Ministros da Saúde durante a crise sanitária -, até o cenário político, marcado pela polarização (Pereira, Medeiros & Bertholini, 2020).

Tempo de planejar?: “O Brasil não pode parar”

Quando, em um cenário mundial, órgãos emitiram notas com preocupações e orientações para reduzir os danos da pandemia, em específico no contexto educacional, a realidade brasileira era de uma materialização do “salve-se quem puder”, que, em vista da negligência do Governo Federal, tornava-se responsabilidade dos Estados de intervir.

A Comissão Futuro da Educação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), preocupada com as desigualdades após a Covid-19, apelou para o planejamento educacional, levando em consideração que as consequências da pandemia na aprendizagem – poderíamos ampliar para a escolarização como um todo – são capazes de se alastrar por mais de uma década, se não houver políticas públicas que deem suporte (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020).

Além disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) divulgou um checklist para uma resposta educacional à pandemia, com diversas

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rcxB7DsEAFQ>

recomendações, dentre elas, repensar os objetivos curriculares, redefinir o que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social; identificar os meios de ensino mais adequados, priorizando a aprendizagem online; fornecer os dispositivos e a conectividade necessária para que os/as estudantes possam ter acesso; redefinir os papéis e as expectativas dos professores para orientar e apoiar os alunos na sua aprendizagem; construir sistemas de comunicação que permita acompanhar a aprendizagem dos estudantes, bem como realizar avaliações dos mesmos, dentre outras medidas (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2020).

Essas orientações propuseram, a nível mundial, um direcionamento frente às adversidades impostas pelo distanciamento social da pandemia, todavia, nos questionamos sobre quais as condições de possibilidade para que as escolas brasileiras - haja vista as suas especificidades -, possam incorporar essas respostas, sem o devido planejamento. Ademais, cabe ressaltar o cenário da pandemia e os discursos que tomaram forma nesse período, a saber, o de que o país não poderia parar, o que nos faz retomar o debate acerca do tempo e sua relação com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

O Brasil, país com dimensões continentais e marcado por uma abissal desigualdade social, é também uma nação que possui uma distribuição desigual de acesso à educação, ainda que existam leis e políticas públicas que visem garantir o acesso à educação para todos. De acordo com o levantamento de dados do Instituto de mobilidade e desenvolvimento social (IMDS) divulgados pela Folha de São Paulo (Salomão, 2022), o Brasil passou por um aumento expressivo nos níveis de pobreza e insegurança alimentar durante a pandemia da Covid-19, em que quase 11 milhões de pessoas de caíram na linha da pobreza, sendo o Nordeste o estado mais prejudicado e a população negra a que mais sofreu. Somado a essas questões, o índice de evasão dos estudantes de escola pública se tornou alarmante, “em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a

17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil.” (UNICEF, 2021, p. 44).

Diante disso, é fundamental levar em consideração as especificidades dos contextos educacionais brasileiros, tendo em vista que essas diferenças são cruciais para a leitura da realidade social, política e educacional que atravessam alunos, professores, gestores e familiares. É necessário diferenciar, por exemplo, os contextos públicos e privados, que demarcam uma significativa diferença em um quadro de sucateamento da escola pública e da mercantilização da educação (Laval, 2019). Além disso, consideramos também as diferenças territoriais, isto é, se é uma escola urbana ou rural, periférica ou central, se os/as estudantes possuem fácil acesso espacial à escola e quais as dinâmicas territoriais que atravessam a instituição.

No caso do período pandêmico, como nos aponta Miranda et al (2020), foram escancaradas as diferenças nos cotidianos de professores/as, estudantes, gestores escolares e familiares e de como estas estão relacionadas com as suas condições socioeconômicas. Ainda de acordo com esses autores, destacam-se as “discrepantes condições de uso e de alcance das tecnologias nos diferentes segmentos da população, quando os critérios econômicos e territoriais, por exemplo, determinam o acesso à internet e aos sistemas/plataformas de ensino que possam subsidiar condições de aprendizagem.” (Miranda et al, 2020, p. 118)

Além da dimensão do acesso e do uso das tecnologias digitais, é importante situar também a sobrecarga dos/as professores/as no cenário brasileiro, em que muitos desses profissionais estavam trabalhando em jornadas de trabalho excessivas, sem separação entre as dimensões públicas e privadas da vida, isto é, escola-casa, além de - no caso de muitas professoras mulheres - enfrentarem jornadas triplas de trabalho, cuidando das atividades da escola, de casa e dos filhos (Martins et al, 2021).

Frente a esse cenário de distribuição desigual no acesso à educação de qualidade, de instabilidade na prática docente e de uma crise sanitária com proporções mundiais, o Governo Federal lançou a campanha “Brasil não pode parar”, que parecia desconsiderar os números preocupantes que alertavam a chegada do período crítico da pandemia (até então, 2.915 casos confirmados e 77 mortes associadas à Covid-19) (Governo lança campanha ‘Brasil Não Pode Parar’ contra medidas de isolamento, 2020). A campanha, que tinha como objetivo lançar vídeos institucionais para “conscientizar” a população visando o fim das medidas de lockdown, convocando jovens e adultos a voltarem à normalidade, teve sua circulação barrada pela justiça⁵.

Essa campanha escancarou a preocupação com a paralisação da maquinaria capitalista e com os efeitos dessas medidas de distanciamento e isolamento social na economia. Diante disso, percebe-se o impacto discursivo desse lema, ainda que tenha sido impedido de circular através do Governo Federal, pois possui articulação não apenas com as políticas de Estado, mas com toda uma racionalidade neoliberal que está presente tanto nos discursos, quanto nas subjetividades. Essa racionalidade advém de um certo modo de governabilidade neoliberal que foi difundido e consolidado no contexto ocidental, marcado pelas transformações políticas, sociais e econômicas, bem como dos efeitos das grandes Guerras.

Foucault, em Nascimento da biopolítica, constrói um percurso teórico acerca das versões de transição do liberalismo para o neoliberalismo e lança mão da noção de governamentalidade neoliberal para discorrer sobre as práticas de governo em emergência no século XX (Foucault, 2008). O modelo neoliberal americano, da Escola de Chicago, nos Estados Unidos, se destaca e é fundamental para refletir sobre o discurso da campanha supracitada, pois a principal característica desse tipo de governamentalidade é a fundação de “toda uma maneira de ser e de pensar”. É um tipo de relação entre governantes e governados,

⁵ <https://www.conjur.com.br/2020-mar-31/liminar-barroso-proibe-campanha-brasil-nao-parar/>

muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados. (Foucault, 2008, p. 301)”.

Uma característica importante dessa racionalidade neoliberal é a transformação de tudo em mercadoria, inclusive o sujeito. Nesse sentido, o sujeito se torna responsável por si mesmo, um *homo-economicus*, isto é, tornando-se o seu próprio capital, seu produtor e sua fonte de renda (Foucault, 2008). Passando a ter centralidade e incentivo um modelo de mercado - e de sujeito - individualista, flexível, autônomo e que não se deixa levar pelas adversidades, mesmo que essa “adversidade” seja um vírus que matou mais de 700.000 pessoas no Brasil (Bonin, 2023).

A ênfase no discurso de que o Brasil não poderia parar, mesmo em um cenário de crise sanitária e política, escancara a hegemonia da noção de tempo linear e sua relação com os valores de uma época, isto é, sustentados pelo tempo cronológico, da flecha móvel do tempo em direção ao futuro, parar torna-se extremamente arriscado e imprevisível. O futuro é o horizonte e o presente torna-se apenas um ponto de passagem, orientado para o que vem adiante (Pohlmann, 2005).

No campo educacional, essa política tornou-se perceptível nas propagandas do Ministério da Educação em alusão ao ENEM, em 2020, veiculadas na mídia com o propósito de “sensibilizar” a população sobre as perdas de um possível cancelamento do ENEM: “uma geração de profissionais que seriam perdidos”⁶. Um perfeito contraste com o contexto daquele ano, em que o vírus e a má gerência da pandemia retiravam vidas inteiras de forma desproporcional e desigual, o que fica escancarado na porcentagem de casos confirmados de Covid-19 no Ceará, por exemplo, em que 64,9% das pessoas contaminadas eram negras (Aquino, 2020). Outro dado significativo, é de que grande parte dos casos de letalidade do novo coronavírus eram de pessoas residentes nas periferias de Fortaleza (“Bairros da periferia

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIY0>

de Fortaleza concentram maior letalidade por covid-19”, 2020). Afinal, qual o futuro e qual geração era alvo de tamanha preocupação?

Além disso, esse discurso materializado no imperativo “não podemos parar” também foi notável na ausência de tempo para planejamento, adaptação de materiais e formação de professores durante a pandemia. O curto intervalo entre o fechamento das escolas e o retorno no ensino emergencial remoto, variando em cada instituição, escancarou o foco na tentativa de não perder tempo no ano letivo, pois a reorganização do sistema escolar tornou-se responsabilidade das escolas, além da construção de estratégias para garantir o ensino (Costa & Nascimento, 2020).

Escancarou-se, portanto, na intenção de adaptação das aulas à modalidade do Ensino Remoto Emergencial, a necessidade - que esbarra em uma imensa dificuldade - de inserir crianças e jovens na temporalidade cronológica da escola, que, historicamente, se esforça para inserir crianças e jovens em um certo regime de temporalidade (Rocha, 2000). Essa intenção fica nítida em alguns exemplos de instituições escolares privadas que não adaptaram o tempo das aulas, sustentando a proposta de 4 a 5 horas seguidas de aulas em frente ao dispositivo tecnológico (computadores, smartphones, etc.), com espaços limitados de tempo para ir ao banheiro ou para intervalos entre as aulas.

A escola, segundo Rocha (2000), é uma instituição que fabrica uma socialização padronizada através de mecanismos específicos de individualização e ritualização, que produzem uma certa experiência temporal ancorada das demandas político-econômicas da sociedade capitalista e industrial, isto é, vinculadas aos princípios de racionalização, serialização e especialização. Dessa forma, é imprescindível manter certos rituais e práticas que atuam na produção de um certo tipo de subjetividade, entretanto, essa necessidade esbarra nas condições práticas e matérias das escolas, dos/as estudantes, das famílias e dos/as professores/as no período da pandemia.

De acordo com Kohan (2020), a pandemia afetou diretamente a experiência cronológica do tempo, ainda que o tempo do relógio continue passando no “mesmo ritmo” com ou sem pandemia.

Contudo, nossa experiência cronológica, nossa relação com o tempo do relógio (ou do celular) tem sido profundamente alterada. Para alguns, submetidos a uma exigência ainda maior que antes da pandemia, ele se tornou mais voraz e frenético. Para outros, ele desacelerou. A maior ou menor medida na passagem de *khrónos* traz como consequência possibilidades ou impossibilidades de experimentar as outras formas da temporalidade. Quanto mais estressados e atormentados pelas demandas em *khrónos*, menos tempo para pensar, assistir um filme ou brincar com qualquer coisa. Não me refiro apenas a menos tempo cronológico, mas também a menos condições de experimentar um tempo de oportunidade e intensidade. (Kohan, 2020, p. 7).

Nesse sentido, destaca-se uma relação paradoxal com o tempo durante a pandemia, pois existiu, inicialmente, para aqueles que se mantiveram em distanciamento social uma relação de tempo paralisado, rotinas arrebatadas, aprendizagens interrompidas, isto é, o tempo parou, os dias eram repetitivos e a sensação de acúmulo de tempo angustiava. Pouco tempo depois ou, até mesmo, em paralelo a essa relação com o tempo, a tentativa de dar continuidade às rotinas e à “normalidade” instauraram uma relação de falta de tempo e/ou desperdício de tempo. Essa experiência temporal subjetiva nos desloca a refletir acerca dos seus impactos na manutenção das escolas durante a pandemia e no retorno pós-pandemia, mas, especialmente, para os efeitos na prática de professores/as, objeto da presente pesquisa.

Isto posto, também nos questionamos: e quanto ao retorno presencial pós pandemia? Gatti (2020) ressalta que:

Essa é uma questão para a qual não se dispõe de soluções mágicas, ou soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução dadas as diferenças contextuais e

sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudo evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota. (Gatti, 2020, p. 34).

Entretanto, encontramos algumas pistas para afirmar que o retorno ao ensino presencial seguiu a mesma ideia de aceleração para tentar recuperar o tempo perdido. A proposta de “continuum curricular”, que estabelece a necessidade de construir um processo de adaptação curricular focal e local (Abe, 2021), entra em contradição com a corrida contra o tempo para recuperar o “tempo perdido” para estudantes e professores (Silva & Stankonski, 2023).

Assim, a ausência de tempo para parar, pensar, propor e planejar durante a pandemia e pós-pandemia produz um cenário fadado a reproduzir desigualdades e fracasso escolar, tendo em vista as condições históricas, sociais, culturais e econômicas associadas ao período de isolamento social, ao fechamento das escolas e à distribuição desigual dos efeitos da pandemia, que em contexto pós-pandêmico merecem ser reviradas e analisadas.

Desafios da prática docente em tempos de pandemia e pós-pandemia

Ao longo da contextualização do período pandêmico e de suas problemáticas, os dilemas da prática docente foram mencionados brevemente, todavia, torna-se necessário refletir com maior profundidade, tendo em vista o impacto da experiência vivida e de seus efeitos no cenário do retorno ao presencial. Para isso, pretende-se recorrer a um recorte de uma revisão sistemática construída pelo grupo de pesquisa em que me insiro, que teve como objetivo mapear as contribuições da produção científica em Psicologia no Brasil no que se refere às estratégias de enfrentamento e aos desafios enunciados no contexto escolar durante o período da pandemia e pós-pandemia da Covid-19.

Para a presente pesquisa, foi realizado um recorte da revisão sistemática supracitada, dando ênfase à análise dos artigos que abordam a prática de professores/as, totalizando dezesseis (16) artigos que se enquadraram dentro dos critérios de inclusão e exclusão, sendo sete (7) artigos abordam a docência indiretamente e nove (9) artigos se dedicam a analisar as práticas docentes durante a pandemia. Recorremos a esta revisão sistemática, pois os artigos achados na pesquisa mapeiam as produções que se dedicam a discutir a docência nessa interface entre psicologia e educação, proporcionando um olhar amplo sobre a experiência de professores/as durante o período pandêmico. A seguir, a tabela apresenta os artigos encontrados.

Tabela 1:

Artigos sobre docência encontrados na Revisão Sistemática.

Título do Artigo	Ano	Revista	Empírico ou Teórico
Aulas Práticas de Biologia no Ensino Remoto: Desafios e Perspectivas	2020	ID on line. Revista de psicologia	Empírico
Psicologia Escolar na Pandemia por COVID-19: Explorando Possibilidades	2021	Psicologia Escolar e Educacional (Online)- ABRAPEE	Empírico
Psicólogos e Psicodramatistas na Educação: Projeto em Formato On-line Desenvolvido na Pandemia	2021	Revista Brasileira de Psicodrama- FEBRAP	Empírico
Saúde Mental Docente e Intervenções da Psicologia Durante a Pandemia	2021	Psi UNISC	Empírico

As Principais Dificuldades Enfrentadas por Professores Durante a Pandemia para Avaliação dos Estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Dr. Severino Alves de Sá	2021	ID on line. Revista de psicologia	Empírico
Como a Psicologia/Educação Positiva Podem Empoderar as Escolas no Contexto da Pandemia?	2021	Revista de estudios e investigación en psicología y educación- Universidade da Coruña	Teórico
Educação 4.0 e suas Tendências Inovadoras no Processo de Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de Caso	2021	ID on line. Revista de psicologia	Empírico
Como as Professoras em Escolas Privadas Vivenciaram o Trabalho Durante a Pandemia?	2021	Interação em psicologia- UFPR	Empírico
Aulas Práticas Remotas de Biologia: Percepção de Estudantes do Ensino Médio no Município de Campos Sales – Ceará	2022	ID on line. Revista de psicologia	Empírico
Diagnóstico Ético-Político(DEP): Um dos Modos de Diagnosticar as Singularidades nas Práticas Coletivas	2022	Ágora- UFES	Empírico
Aprendizagem Inventiva de Professores da Escola Básica na Pandemia da COVID-19	2022	Psicologia em Pesquisa- UFJF	Empírico
A pesquisa Intervenção Mediando o Processo de Superação dos Impactos da Pandemia na Educação Básica	2023	Revista Educação (Santa Maria)- UFSM	Teórico

Relato de Experiência: Intervenções em Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica na Pandemia	2023	Estudos e pesquisas em psicologia- UERJ	Empírico
Análise do Vínculo dos Alunos com as Práticas Pedagógicas Durante o Isolamento Social: Relato de Experiência na Educação Básica Pública Estadual	2023	Revista Valore- FaSF	Empírico
Ancient Vocation, New Reality: Experiences of Teachers During the COVID-19 Pandemic	2023	Estudos de Psicologia- PUC (Campinas)	Empírico
Clínica Ampliada à Escola Inclusiva Durante a Pandemia da COVID-19: Relato de Experiência de Estágio Profissionalizante em Psicologia da PUC Minas Betim	2023	Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia- PUC Minas	Empírico
A escuta Inventiva de Professores na Pandemia: Quem é esse Sujeito que Educa?	2023	Revista Eletrônica de Extensão- UFSC	Empírico

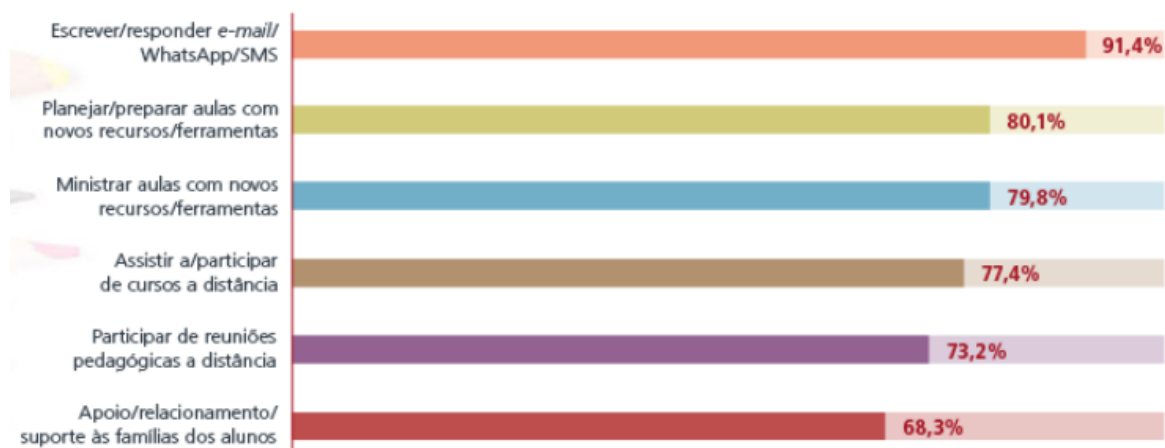
As categorias de análise dos artigos encontrados na revisão sistemática foram: 1) os desafios enunciados e 2) as estratégias de enfrentamento aos desafios.

Ferreira et al (2022), lançam mão de uma pesquisa realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas para situar a sobrecarga de trabalho dos docentes e a frustração em relação ao ensino. De acordo com a pesquisa, para 65% das respondentes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital (“Educação escolar em tempos de pandemia”, 2020).

Figura 1:

Atividades dos docentes que sofreram aumentos durante a pandemia.

Aumento das atividades docentes



Nota. Recuperado do Informe nº 1 da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas: “Educação escolar em tempos de pandemia” (2020, p. 2)

Associado a isso, os/as docentes - que já recebiam demandas excessivas tanto da gestão pedagógica quanto dos familiares e dos estudantes - passaram a sinalizar falta de privacidade, solicitações em horários (não comerciais) e dias (feriados, sábados e domingos) para sanar dúvidas, dentre outras necessidades (Coelho et al, 2021).

Destaca-se também que o uso das redes sociais como instrumento de comunicação entre estudantes, pais e professores propiciou um cenário de invasão da privacidade, pois, mesmo na hora de lazer, estavam em contato com o trabalho (Nüssle & Coelho-Lima, 2023).

Além do mais, a necessidade de organizar o espaço físico da casa para dar aulas, realizar reuniões, participar de cursos de formação e treinamentos também produziu mudanças nas rotinas profissionais e domésticas dos docentes (Coelho et al., 2021), em especial das docentes mulheres, que durante a pandemia foram convocadas a se dividir entre as demandas laborais, domésticas e familiares, tendo como consequência - em diversos casos - a redução do cuidado de si (Pessoa, Moura & Farias, 2021).

Essas problemáticas são decorrentes do borramento das fronteiras entre escola e casa. Professores e professoras, em vista da pandemia, precisaram abrir as “portas” de suas casas e

de suas redes sociais, ampliando o acesso dos estudantes e seus familiares ao espaço privado. Vale ressaltar que a profissão do/da professor/a é atravessada por dilemas e práticas que ultrapassam a transmissão de conhecimentos de alguma área específica, por exemplo matemática ou física:

O trabalho docente possui características de organização e relações sociais específicas, se constitui em uma profissão movida por interações humanas, com demandas que ultrapassam o ambiente laboral, sendo comum encontrar profissionais com acúmulos de trabalho que adentram em suas rotinas pessoais (Pessoa, Moura & Farias, 2021, p. 166).

Além disso, essa amplitude do papel dos/as professores/as é escancarada pelas turvas fronteiras que contornam o que de fato seria o fazer desses profissionais.

Outro desafio recorrente nas publicações científicas é o uso das tecnologias digitais (TD), em vista da adaptação forçada das práticas educativas às plataformas digitais, que ocorreram, em sua maioria, sem disponibilidade de materiais (internet, recursos tecnológicos, formações, etc.), tempo e apoio (Damasceno, Sousa & Martins, 2023).

Professores e professoras passaram a adaptar suas aulas para o ensino remoto emergencial, que foi mediado através do que Diogo e Assis (2021) chamam de Atividades pedagógicas não presenciais (APNP), diferenciando-a de Homeschooling e Ensino à Distância (EAD). As APNPs são caracterizadas pela:

adoção de medidas emergenciais – por vezes improvisadas, compulsórias, compensatórias, sem amplo debate entre o corpo docente e a comunidade escolar e sem sustentação teórica ou estudos pregressos – para o ensino de crianças, jovens e/ou adultos nesse momento de afastamento social em função da pandemia de Covid-19 (Diogo & Assis, 2021, p. 495).

Para os autores, a mediação didático-pedagógica nessa modalidade de ensino demanda o acesso pleno às tecnologias digitais e o desenvolvimento de metodologias, materiais e recursos didáticos que consideram as especificidades do distanciamento físico, além de adotar as dimensões éticas, políticas e estéticas do contexto (Diogo & Assis, 2021).

Todavia, o que de fato tornou-se realidade, tal como citado anteriormente, foi a transposição das mesmas metodologias e atividades pedagógicas para o ensino remoto, por exemplo, aulas expositivas através das plataformas digitais de videoconferência, avaliações deslocadas para formulários, etc.

Salienta-se que houve diversos casos em que os/as professores/as desbravaram as tecnologias digitais, inventaram estratégias de engajar estudantes, transformaram metodologias de ensino e introduziram novas atividades pedagógicas. Entretanto, em sua maioria, esses casos foram marcados por uma individualização da busca por aperfeiçoamento, os esforços individuais dos/as professores/as que conseguiam romper com as dificuldades impostas pelo contexto e desenvolver atividades criativas, além de procurar formações e capacitações.

Os casos específicos de “superação” acabaram sendo utilizados para normalizar a precarização do trabalho docente, confundindo-o com um “heroísmo” ou salientando que o momento de crise era potente para “reinventar” a prática educativa (Damasceno, Sousa & Martins, 2023). Contudo, a realidade brasileira escancarou as desigualdades sociais, territoriais e de gênero que atravessam a docência, tal como exposto anteriormente, o que comprova a necessidade de condições mínimas de acesso às tecnologias, de tempo e de recursos financeiros para capacitar-se, além das condições domésticas e domiciliares. A exclusão digital e a dificuldade de acesso e de uso das tecnologias atravessaram tanto os alunos quanto os professores (Stevanim, 2020).

O panorama da educação pública brasileira durante a pandemia foi marcado, portanto, pela ausência de capacitação para os docentes conduzirem as atividades pedagógicas não presenciais, associado à falta de acesso às atividades educacionais por parte dos estudantes. Diversos artigos abordam as dúvidas quanto a qualidade do ensino que foi ofertada, pois mesmo entre aqueles que se encontravam conectados, a qualidade da aprendizagem pode ter sido afetada pela virtualidade (Coelho et al, 2021; Martins et al, 2021; Diogo & Assis, 2021).

Outra questão relacionada às questões socioeconômicas e o período pandêmico que atravessam o fazer dos/as professores/as é a falta de acesso aos alunos e a evasão escolar durante a pandemia: onde estão os estudantes? Em quais condições eles estão vivendo? Estão em situações de maior vulnerabilidade? Essa questão tornou-se cotidiana em diversos contextos educacionais, especificamente no público, tendo em vista que, de acordo com o Censo Escolar de 2020 e 2021, 7% dos alunos do 1º ano desistiram dos estudos e 4,1% foram reprovados (Santos & Tenente, 2024). Sendo a evasão escolar uma realidade que se tornou ampliada durante a pandemia. Frente a isso, professores e professoras foram convocados a realizar busca ativa, atuando como agentes comunitários, pois identificavam as causas da evasão e atuavam na articulação da rede de serviços públicos, buscando uma resposta adequada à situação (“Busca ativa: intersectorialidade para combater a evasão escolar”, s/d).

Frente a esse contexto, é necessário situar os impactos das impossibilidades e das incertezas que marcaram a prática docente nesse período, pois os seus efeitos são cruciais para refletir acerca das percepções desses profissionais sobre a sua própria prática no contexto atual - pós-pandêmico -, bem como os efeitos de subjetivação. Para isso, torna-se urgente levar em consideração a função dos professores e professoras, aprofundando o debate acerca das demandas endereçadas a eles/elas.

É fato que a pandemia convocou professores e professoras a transformarem as suas práticas, a utilizar novas ferramentas e lidar com as adversidades do ensino remoto, todavia,

essa necessidade veio carregada pela demanda por “reinventar-se” (Ferreira et al, 2022). Todavia, a demanda por reinvenção, isto é, transformar metodologias, práticas e instrumentos em um curto período de tempo e, vale ressaltar, com ausência de recursos e formação, torna-se um imperativo brutal, isto é, o acréscimo de mais uma atividade a ser inserida na lista vasta de atributos, designações e obrigações de professores/as do ensino básico. Essa demanda possui contornos da governamentalidade neoliberal que responsabiliza o sujeito, individualizando aspectos que são complexos e coletivos.

Já no contexto que se materializa nas escolas do pós-pandemia, escancara-se uma sobrecarga dos/as professores/as, tendo em vista a demanda por recuperar o “tempo perdido”, recompor as aprendizagens, realizar o continuum curricular, além da demanda por incorporar as tecnologias digitais e informacionais em sua prática.

Santos e Cruz (2023) afirmam que muitos estudantes tiveram seu processo de aprendizagem afetado pela falta de acesso às tecnologias, à internet e aos materiais didáticos, dessa forma, a retomada ao presencial após o ensino remoto emergencial demandou uma recomposição das aprendizagens, o que tornou necessário uma avaliação diagnóstica aprofundada. Além disso, os autores também destacam a impossibilidade de desconsiderar as tecnologias em salas de aula mesmo no contexto de retorno presencial, afirmando um papel significativo da expansão do uso de tecnologias digitais, inclusive para auxiliar na recomposição das aprendizagens (Santos & Cruz, 2023).

Pereira e Cordeiro (2023) reforçam a ideia de fortalecimento das práticas pedagógicas associadas às tecnologias digitais como forma de acompanhar as transformações contemporâneas da sociedade. Os autores ressaltam a necessidade de a educação contemporânea considerar o contexto histórico e social dos indivíduos, isto é, levar em consideração a apropriação das tecnologias digitais na atualidade e como isso impacta os processos de ensino e aprendizagem (Pereira & Cordeiro, 2023).

Diante disso, percebe-se um cenário marcado pela cobrança e pela sobrecarga de trabalho, tendo em vista que a demanda por inserção das tecnologias digitais e de novas práticas de ensino são somadas às atribuições regulares de professores, isto é, planejamento, construção de planos de ensino, avaliações externas, correção de provas, burocracias intermináveis, dentre outras, mas sem o devido aumento de carga horária para planejamentos nem para formação continuadas.

Além disso, existem outras vicissitudes que a pandemia e o distanciamento social impuseram à dinâmica escolar e ao trabalho docente mesmo após o retorno presencial, especialmente no que se refere às questões emocionais, interrelacionais e socioeconômicas. Dessa forma, torna-se urgente investigar as práticas dos/as professores/as nesse contexto de retorno a uma realidade marcada por semelhanças ao período anterior à pandemia, mas que também é radicalmente diferente em diversos aspectos, ou seja, constata-se a sobreposição de tempos na reterritorialização da escola.

Essa revisão aponta de forma contundente os desafios vivenciados pelos professores/as no contexto pandêmico, escancarando as adversidades da territorialização da escola nas redes por meio das TICs, além de acentuar o impacto das condições socioeconômicas e das desigualdades de acesso no Ensino Remoto Emergencial. Os artigos tornam possível analisar o acréscimo de trabalho vivenciado por esses/as profissionais ao trazer a escola para o âmbito privado, além dos imperativos de reinvenção de uma prática sem as devidas formações e sem o tempo necessário para a adaptação.

Além disso, o apanhado de artigos sinaliza uma lacuna no que se refere ao retorno pós-pandemia ao ensino presencial, apenas uma das pesquisas analisava o retorno pós-pandemia (Santos & Ramos, 2023), ainda que alguns artigos tenham assinalando a necessidade de medidas preparação da comunidade escolar para o retorno presencial (Diogo

& Assis, 2021), além das sugestões de práticas de cuidado a serem trabalhadas com professores e alunos (Replod, 2021).

À vista disso, reiteramos a importância da presente pesquisa, que se atenta à prática docente pós-pandemia, uma vez que atende a uma brecha nas teorizações. É nessa perspectiva que a análise da prática dos/as Professores/as Diretores/as de Turma no pós-pandemia é crucial, tendo em vista as especificidades dessa função, que apresentaremos a seguir.

Projeto Professor Diretor de Turma: contornos iniciais

Situando o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma

Seguindo o percurso teórico, torna-se necessário apresentar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), pois os/as professores/as que atuam nessa função são os/as interlocutores desta pesquisa. Este projeto é uma política educacional implementada em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), através de uma experiência piloto em três municípios do Estado do Ceará: Canindé, Eusébio e Madalena. Posteriormente, o projeto ganhou maiores proporções e impactos no contexto educacional do Estado e foi expandindo, chegando a todas as escolas de Ensino Médio no Estado do Ceará, desde as escolas regulares, até as escolas profissionalizantes.

De antemão, vale ressaltar que existe uma dúvida quanto à regulamentação deste projeto, tendo em vista que o PPDT não possui um documento oficial e atual que apresente suas regulamentações, cargas horárias e atribuições. O que existe são orientações públicas anteriores à pandemia, a saber: “Chamada pública de adesão ao projeto diretor de turma” (2010), o Manual de orientações das ações do professor diretor de turma (2014) e Portaria de

lotação (2017). Essa ausência de uma maior transparência em relação a essa política educacional produz uma preocupação quanto à estabilidade e durabilidade dessa função de Professor/a Diretor/a de Turma, pois, sendo uma política de governo, pode ser abolida a qualquer nova gestão. Além disso, como houve mudanças no projeto ao longo dos anos de sua vigência, as informações atualizadas não são de fácil acesso.

Quanto à origem dessa proposta, ela foi importada de Portugal, que desde 1968 instituiu a função de “Diretor de Turma”, todavia, essa prática remonta de outras nomenclaturas anteriores, tais como Diretor de Classe e Diretor de Ciclo (Lima, Pereira & Sá, 2019). Em vista da boa recepção desse projeto em solo português, o Projeto Diretor de Turma foi apresentado no XVIII Encontro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) sobre as experiências das escolas portuguesas, que ocorreu no estado do Ceará (Santos & Pereira, 2019).

O projeto surgiu em Portugal no contexto da massificação da educação e da expansão do sistema educativo escolar. De acordo com Sá (1997), a complexidade da escola de massas é marcada por uma heterogeneidade do corpo discente, a superlotação e escolas que não comportam fisicamente a quantidade de alunos, além da diversidade de formações do corpo docente e a pluralidade de papéis atribuídos à escola.

Apontamos, portanto, que o cenário português possui semelhanças com o contexto educacional brasileiro no século XX e início do século XXI, mais especificamente, com o contexto cearense. Isto posto, chegamos ao processo de inserção dessa política pública e da função de Professor Diretor de Turma no estado do Ceará.

O cenário nacional era marcado pelo desengajamento e pela evasão escolar, tendo em vista que as metas de universalização do ensino e erradicação do analfabetismo determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, reforçadas pela Constituição de 1988, encontraram desafios múltiplos nas suas implementações (Silva & Farias, 2014). O aumento

da quantidade de vagas em escolas não implicava, necessariamente, no êxito e na construção de histórias de sucesso escolar da população geral. Frente a isso, tornou-se urgente políticas públicas educacionais que pudessem dar conta do desengajamento e da evasão escolar, que são atravessadas por diversos dilemas sociais, tais como a violência, o racismo, as desigualdades de gênero, classe, sexualidade e territoriais. Assim, a qualidade de acesso à escolarização e com a permanência de crianças e jovens foi uma das preocupações na construção das políticas públicas educacionais.

De acordo com Silva Filho e Lima Araujo (2017) existem fatores intrínsecos e extrínsecos à escola no processo de evasão e de abandono, isto é, problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas, subjetivas e territoriais que desaguam no contexto escolar e questões relativas à própria dinâmica da instituição na contemporaneidade. A evasão e o abandono escolar são produtos de diversos fatores e apontam para um fracasso na sua própria estrutura.

As taxas de evasão entre os jovens em 2008 eram alarmantes, de acordo com os dados do Censo Escolar publicados pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), no Brasil, dos 3,6 milhões que se matricularam no Ensino Médio, apenas 1,8 milhão concluíram (Silva Filho & Araújo, 2017). No contexto cearense não era diferente, as escolas públicas enfrentavam os desafios da infrequência, do abandono escolar e da baixa aprendizagem (Everton, 2019).

Diante disso, o projeto Professor Diretor de Turma tem origem em solo cearense como uma estratégia de enfrentamento a diversas problemáticas do contexto escolar público e estadual, dentre elas a evasão e o abandono escolar, o desengajamento estudantil, a indisciplina e o desinteresse. Além disso, a proposta do projeto era desmassificar o ensino ao levar em consideração tanto os aspectos pedagógicos e cognitivos quanto as questões emocionais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, incorporando em suas práticas

o afeto e o conhecimento sociobiográfico do aluno (“Chamada pública para adesão...”, 2010).

A preocupação com a permanência e com o sucesso escolar são estruturantes desse projeto, uma vez que esses profissionais mantêm diálogos com os alunos, mas também com os familiares e com a direção da escola, construindo um espaço que “garanta o acesso e a permanência do aluno, além do seu sucesso e formação enquanto cidadão, evitando assim a evasão escolar.” (“Professor Diretor de Turma é tema de Seminário na AL”, 2013, s/p).

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), como exposto anteriormente, foi oficialmente implementado no estado do Ceará em 2010 e tem como premissa a construção de uma escola desmassificada e, para alcançar esse objetivo, elegem os/as docentes como parceiros para produzir uma escola que tenha como princípios o acesso, permanência, sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional (“Chamada pública para adesão...”, 2010).

Nesse sentido, é fundamental especificar o que seria a proposta de desmassificação no cenário educacional cearense. De acordo com Silva e Farias (2014):

Desmassificar o ensino significa, segundo a proposta do PPDT, tratar cada educando como uma individualidade que é e considerar ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem as dificuldades e potencialidades de cada um, o que implica em adequações curriculares ” por parte do conjunto de professores e suas disciplinas às características de cada turma e de cada grupo específico de alunos dentro de uma mesma turma, quando não de cada indivíduo em particular (Silva & Farias, 2014, p. 61-62).

Assim, de acordo com o documento da Chamada Pública para adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma (2010), o/a professor/a que desempenha essa função possui as seguintes atribuições: desenvolver atividades que envolvem alunos, professores e pais ou responsáveis e o núcleo gestor, estabelecendo parcerias com a comunidade educativa, além

de elaborar um Dossiê de Turma e realizar o Conselho de Classe. Ainda neste documento, é apresentado o perfil do Professor Diretor de Turma, que deve possuir motivação para desempenhar suas ações, ter conhecimentos das legislações vigentes, estabelecer relacionamentos com alunos e familiares, promover e fomentar bons relacionamentos entre alunos e comunidade escolar, gerir os conflitos e facilitar o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos (“Chamada pública para adesão...”, 2010).

Como exposto anteriormente, o projeto possuiu experiências pilotos e as primeiras configurações do PPDT (Projeto Professor Diretor de Turma) foram marcadas por diversos instrumentos e fichas que precisavam ser preenchidas pelos professores, atividades essas que eram incompatíveis com a carga horária inicial do projeto - 3h semanais - (Lima, Pereira & Sá, 2019). Outro importante aspecto desse primeiro momento de implementação do projeto, foi a ausência de materiais e instrumentais adaptados à realidade e ao cotidiano de docentes e escolas cearenses, como afirmado no excerto da fala do primeiro coordenador estadual do Projeto Professor Diretor de Turma:

na realidade, quando ele começou em 2008, não havia nenhum documento em 2008! Os únicos instrumentos que existiam eram os instrumentais que foram trazidos de Portugal, que até então não tinham sido submetidos a uma adequação, a um estudo, a uma reorganização ou uma reformatação mais consistente, né?! A professora... (técnica SEDUC) e a professora (CEP) até andaram dando uma olhada, para ver a grosso modo quais seriam as possíveis adaptações, e, existia meio que pontualmente algumas apresentações de slides que norteavam aí, o trabalho dos educadores das nossas unidades de ensino. (PCEPPDT, 2015). (Lima, Pereira & Sá, 2019, p. 525)

Frente ao exposto, é importante situar que o PPDT passou por diversas modificações ao longo dos anos, levando em consideração as demandas do contexto educacional do Estado, mas também das políticas educacionais implementadas no ensino público estadual. As

reconfigurações do projeto são tanto relativas à carga horária que esses profissionais devem destinar ao projeto, quanto dos próprios instrumentais e funções do cargo, além disso, destaca-se uma certa inconsistência nas informações divulgadas, bem como na própria regulamentação do projeto, pois grande parte dos documentos regulatórios do projeto são de mais de dez anos atrás.

No que tange à carga horária, no documento divulgado para a adesão dos professores ao Projeto Professor Diretores de Turma (PPDT) são destinadas 4h (quatro horas) semanais ao projeto, sendo elas subdivididas em:

1h para organização do Dossiê da Turma (em que algumas tarefas são distribuídas por outros pares envolvidos na educação); 1h para atendimento aos pais ou responsáveis pela educação do aluno; 1h para orientação de alunos monitores de Estudos Orientados; e 1h será dedicada a uma área curricular não disciplinar (Formação Cidadã), ministrada pelo Diretor de Turma, que fará parte da grade dos alunos, bem como da dos professores Diretores de Turma. É uma área em que o Diretor de Turma terá uma primeira fase de conhecimento mais detalhado de cada aluno, através de instrumentais para este fim. (“Chamada pública para adesão...”, 2010, pp. 5-6)

Atualmente, no contexto pós-pandemia, os professores devem destinar 5 (cinco) horas semanais ao projeto, sendo duas horas destinadas à disciplina de Projeto de Vida - análoga à disciplina de Formação Cidadã - e três horas para planejamento, atendimentos individuais dos alunos e/ou familiares, acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes, dentre outras atividades. Nota-se, portanto, que esses docentes possuem muitas responsabilidades que extrapolam a carga horária previamente estabelecida.

Outra importante característica do PPDT - que foi acrescentada às suas atribuições em 2018 - é o trabalho com as competências socioemocionais. Os/as professores/as são responsáveis pelo componente curricular de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento

de Competências Socioemocionais, tornando-se responsáveis por desenvolver essas competências dos/as estudantes durante a disciplina de Projeto de Vida. Vale ressaltar que, mesmo com esse aumento de responsabilidades - não houve um aumento na carga horária desses/as profissionais

Entretanto, os/as PDTs deparam-se com diversos desafios em suas práticas. De acordo com Bandeira (2023), existem alguns fatores que comprometem a ação do projeto, são eles: a ausência de formação, o excesso de demandas do projeto, a participação mínima da família, as questões burocráticas e a carga horária reduzida. A pesquisa de Machado faz eco a essas afirmações quando aponta que “[...] o tempo destinado ao Projeto Professor Diretor de Turma parece não ser compatível com a carga de atribuições do PDT, além de não trazer qualquer acréscimo remuneratório pelo exercício da função” (Machado, 2017, p. 114), ou seja, conta na lotação, mas não há propriamente uma gratificação por exercer estas atribuições.

Logo, ressaltamos o quanto essa política apresenta uma certa ambivalência, isto é, é um projeto fundamental que acolhe as singularidades dos estudantes, acompanhando a sala de aula em sua integralidade e coletividade, entretanto, existem algumas problemáticas em sua regulamentação que impedem a efetividade dessa política educacional, produzindo sobrecarga psíquica e de trabalho para os/as profissionais que aderem a essa função.

Seguindo essa problematização da função de Professor/a Diretor/a de Turma, a seguir pretendemos explorar a fronteira que, frequentemente, esses/as docentes ocupam ou tensionam, a saber, a fronteira entre a docência e a gestão.

Entre a docência e a gestão: uma fronteira porosa

Conforme exposto anteriormente, o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma foi inspirado no modelo de gestão pedagógica português intitulado *Director de Turma*, que se alicerçou no contexto educacional do país no período assinalado como “fenômeno da

passagem do ‘ensino de poucos para o ensino de muitos’, ou seja, o advento da escola de massas.” (Silva & Farias, 2014, p. 59-60).

Frente a esse cenário emergiu no cenário português a figura da gestão intermédia, que assume uma função de organização do processo de ensino, além de presidir o conselho de turma e o serviço de orientação escolar (Sá, 1997). Essa figura se responsabiliza pela tradicional “tríplice função”, isto é, “coordenação do ensino, controle disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias”. (Sá, 1997, p. 47).

O projeto supracitado ancora-se no modelo de gestão pedagógica intermédia, existente no cenário português, que é caracterizado pelo compromisso de atuar como catalisador e gestor dos demais docentes no processo de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver integralmente o aluno e envolver todos na gestão colaborativa dos currículos (Favinha, 2010). Nesse sentido, o/a diretor/a de turma atua como mediador curricular, intervindo tanto no controle e gestão dos problemas dos alunos quanto nas relações interpessoais, além de estabelecer contato com os/as demais docentes, com o objetivo de dar conta das singularidades intrínsecas aos estudantes (Favinha, 2010).

Inspirado pelo modelo português do projeto, o contexto cearense é atravessado por similaridades ao cenário educacional apresentado anteriormente, mas possui especificidades próprias da condição de um estado do nordeste brasileiro. O Estado do Ceará é reconhecido por destaques no campo educacional que contrastam com o histórico de sucateamento da educação pública e com os elevados índices de desigualdade socioeconômica (Silva et al, 2021) e de violência, pois conta com quatro das cinquenta cidades mais violentas do Brasil (Brito, 2024).

Nesse sentido, a implementação dessa política educacional no Ceará assume o compromisso de estabelecer um trabalho “personalizado”, com o objetivo de desmassificar o ensino e alcançar a permanência e o sucesso dos alunos na escola (Silva & Farias, 2014).

Assim, seguindo o modelo português, o/a PDT assume uma gestão a nível micropolítico, sendo responsável diretamente pelos estudantes de uma turma, acompanhando seus processos de aprendizagem e estabelecendo comunicações com os demais professores/as da turma, atuando de forma a articular a gestão curricular da turma (Silva & Farias, 2014; Favinha, 2010).

Leite (2016) coaduna com essa perspectiva e afirma que o/a PDT assume um papel de mediador entre a docência e a gestão, “pois se, por um lado coordena um grupo de professores, por outro tem implicações diretas na gestão escolar, sobretudo a pedagógica” (Leite, 2016, p. 2).

Frente ao exposto, o/a Professor/a Diretor/a de Turma tensiona uma porosa fronteira entre o/a docente - marcado por uma identidade disciplinar, elevada carga horária e atribuições específicas - e o/a gestor/a, que responde às burocracias institucionais e estabelece uma relação de mediação e orientação com os demais docentes que lecionam na turma. Essa dupla função, entretanto, requer um acréscimo de carga horária, formações continuadas e remunerações condizentes com a prática.

Em contraposição a isso, a realidade da implementação desse projeto no cenário cearense escancara uma ausência de conhecimento sobre a política educacional e de preparo dos/as profissionais que ocupam essa função, levando em consideração que muitos professores/as “caem de paraquedas” no PPDT, seja para complementar carga horária, seja para vivenciar essa experiência de aproximação com uma turma.

Essa problemática desemboca em um dos desafios na implementação efetiva do projeto, pois é necessário que os/as docentes que ocupam essa função compreendam a proposta, além de existir a disponibilização de sistemas e programas de formação para a melhoria da qualidade profissional dos/as docentes. De acordo com Favinha (2010):

O director de turma tem de estar consciente de suas funções e ter capacidade efectiva para as realizar e isso só se obtém ou com formação de base e/ou com formação contínua e continuada. Até o presente momento têm-se entregue esta importante tarefa ao arbítrio do “jeito” e da “carolice”, mas a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem, ou servirão o sistema (Favinha, 2010, p. 184-185).

Além disso, torna-se indispensável estranhar a palavra “director”, em vista da provocação feita por Foucault (2016), que afirma a necessidade de inquietar-se diante de certos recortes ou agrupamentos discursivos que já são familiares. A repetição dessa palavra, tanto no projeto implementado no Ceará quanto nas variações do projeto no contexto português, escancara a dimensão significativa atrelada à gestão escolar. Portanto, é necessário elucidar algumas concepções da função de “Diretor/a” escolar, que podem incidir na prática dos/as PDTs.

Marangoni (2022) apresenta duas vertentes teóricas sobre a Administração Escolar (AE), mais especificamente do cargo de diretor/a escolar, são elas a clássica e a crítica. De acordo com o autor, a abordagem clássica utiliza conceitos e referências da administração hegemônicas na década de 30, que concebem essa função como um gestor/gerente, que age como um/a administrador/a, isto é, possui atribuições de “planejar e programar; dirigir e coordenar; comunicar e inspecionar; e controlar e pesquisar” (Marangoni, 2020, p. 3). Assim, no período da década de 30 ao final da década de 70, a concepção hegemônica era de que a escola era uma empresa e o/a diretor/a, um/a administrador/a.

Todavia, a partir da década de 80, autores como Arroyo (1979) e Paro (1986) constroem uma perspectiva crítica que recupera o sentido social administração escolar, afirmando que esse/a gestor/a deve mobilizar o grupo em busca da democratização e do

trabalho coletivo (Marangoni, 2020). Destarte, atualmente, as duas concepções coexistem e fundamentam as perspectivas em torno da função do/a diretor/a em relação à administração escolar, estabelecendo, por vezes, uma linha tênue entre a lógica empresarial e a lógica educacional e democrática.

Além disso, é essencial lançar luz à burocratização da função de diretor/a, uma vez que esses profissionais precisam responder às instâncias superiores e ocupam um lugar de representante do Estado (Marangoni, 2020; Simielli, 2022). Destaca-se também que o/a diretor/a é uma figura de autoridade e de controle, estabelecendo relações hierárquicas com os/as demais profissionais da escola (Guimarães et al, 2009).

Portanto, os/as Professores/as Diretores/as de Turma ocupam um lugar complexo, que possui fronteiras porosas em contato com diversas profissões que possuem atribuições distintas, o que tem como consequência, por vezes, a borragem desses limites e a confusão em torno da prática. Ademais, as relações construídas com os/as professores/as, gestão, família e alunos/as possuem configurações específicas, que levam em consideração o lugar de professor/a e gestor/a, fora os diversos papéis que esses/as profissionais sobreimplicados ocupam no cotidiano escolar, conforme será apresentado no capítulo cinco (05) desta dissertação.

Destarte, essa discussão dá subsídio e justificativa para a proposta de pesquisa construída, em vista da urgência de construção de espaços formativos para os/as profissionais que assumem a função de Professor/a Diretor/a de Turma. Esses/as docentes se responsabilizam por suas turmas de Projeto de Vida, pelo vínculo entre escola-família e servem, também, de intermediário entre os/as demais docentes e a turma. Assim, destaca-se a perspectiva privilegiada dos/as PDTs em relação ao cotidiano escolar pós-pandêmico, tornando possível uma aproximação, por meio de suas experiências, da micropolítica escolar. Afinal, durante a pandemia era de sua incumbência a busca ativa e o acompanhamento do

acesso e da permanência dos/as alunos no Ensino Remoto Emergencial e, no retorno presencial, coube a eles/as a acolhida, a recomposição das aprendizagens e o acompanhamento dos rendimentos escolares, bem como a escuta de queixas relacionadas à depressão, ansiedade, falta de atenção, agressividade, intolerância, etc.

Assim, esta Pesquisa-Intervenção viabilizou um espaço de problematização, debate e trocas de experiências para os/as Professores/as Diretores/as de Turma, possibilitando a construção de uma formação perspectivada pela invenção e estabelecendo uma potente relação entre Escola-Universidade. A seguir, apresentaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa em tela.

Percurso metodológico de uma pesquisa do “entretempo” com Professores/as Diretores/as de Turma

Construir uma pesquisa possui diversos desafios, a escolha do tema, o recorte, a escolha de referenciais teóricos, dentre outros, mas o que mais me assustava sempre era a escolha metodológica. Ao longo da minha formação em psicologia, me dediquei intensamente às ações de extensão, estar em campo, seja ele a escola, o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) ou Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), sempre foi mobilizador. A experiência, ao longo deste percurso, produziu angústias, questões e perguntas que me deslocavam cotidianamente na minha prática, em vista disso, posso arriscar dizer que a experiência me fez pesquisadora, mesmo que essa autorização tenha demorado um pouco a surgir.

Em paralelo a isso, vieram as disciplinas de pesquisa acadêmica e de metodologia do trabalho e, com elas, algumas bagunças nas minhas concepções de pesquisa que ainda germinavam de forma solitária. As normas e exigências de um método foram um assombro

durante cinco anos de graduação, uma discussão que despertava todo tipo de resistência da minha parte, o que me levou a acreditar que essa tal de pesquisa não era pra mim, não à toa, minhas produções durante a graduação - inclusive o Trabalho de Conclusão de Curso - foram relatos de experiências (RE).

Relato de experiência. Uma injustiçada modalidade de pesquisa acadêmica que me parecia, naquela época, uma pesquisa bem menos pesquisa que as outras. Deparar-me com isso agora, alguns anos depois disso, me disparou uma risada. Não seriam todas as pesquisas relatos de uma experiência? Larrosa certamente afirmaria que não, já que a experiência tem sido cada vez mais dificultada com tanta informação, opinião, aceleração e outros fenômenos que distanciam o sujeito da disponibilidade à experiência (Larrosa, 2002).

Entretanto, quando faço essa provocação de que toda pesquisa seria um relato de uma experiência, tenho como objetivo estabelecer uma disputa política em torno do método e contestar a dúvida metodológica que questiona os relatos de experiências, que pode ser percebida quando apenas cinco (05) de cento e setenta (170) periódicos A1 da área de Psicologia aceitam Relatos de Experiência como documento científico (Daltro & Faria, 2019). A herança positivista invalida a potência do RE em vista da emergência do sujeito que pesquisa, da impossibilidade de produzir generalizações e até mesmo da suposta ausência de rigor metodológico (Daltro & Faria, 2019).

Encontrar com a Cartografia, portanto, foi um reencontro com o pesquisar e uma possibilidade de fazer as pazes com o método, levando em consideração que a prática da Cartografia abriga a potência da experiência e da processualidade, dois desafios que o campo apresenta à pesquisa e que foram bastante caros ao meu percurso acadêmico-profissional.

Com base nas pistas da Cartografia, ir a campo, no final das contas, não era mais um *passo a passo* de uma pesquisa, era, na realidade, o território em que as perguntas seriam

construídas ao invés de serem respondidas, em que os conhecimentos seriam produzidos ao invés de aplicados.

Dessa forma, para apresentar o percurso metodológico criado para esta pesquisa, torna-se necessário levar em consideração as especificidades do objeto de pesquisa quanto do próprio percurso construído COM os/as professores, na relação escola-universidade (Miranda et al, 2018).

Pesquisar acerca do pós-pandemia é, de antemão, se debruçar sobre uma temporalidade nebulosa e complexa, pois não é um espaço de tempo delimitado rigidamente, com início, meio e fim. Esta pesquisa, portanto, encontra-se em uma espécie de “entretempo”, isto é, “estamos nem no tempo de ontem, nem no tempo de hoje, [...] pois o dito ‘antigo’ não acabou ainda e o ‘novo’ não surgiu totalmente” (Novaes, 2010, p. 128). Ainda que a Organização Mundial da Saúde (OMS) tenha afirmado o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19, os efeitos e consequências desse período não são verificáveis facilmente.

Dessa forma, torna-se um desafio pesquisar a partir dessa temporalidade, todavia, é também em vista desse paradoxo e dessa inconsistência, que reside a potência desta pesquisa, pois ao nos colocarmos dentro desse processo, podemos não só investigá-lo a partir de outros prismas, mas também produzir pequenas interrogações e novos olhares que, porventura, possam produzir mudanças no fluxo das correntes.

Assim, o convite a refletir junto aos/às Professores/as Diretores/as de Turma sobre as suas práticas no pós-pandemia – que é um tempo que mistura passado e presente – carrega um desafio em andamento, isto é, um tempo-questão que está em vias de se materializar e que, ao ser compreendido como um processo, também possibilita a potência do movimento. Seguindo essa provocação do “entretempo”, lançamos mão da Pesquisa-Intervenção de base

cartográfica, apostando no sentido de “*intervention*” não apenas como uma intromissão violenta, mas, na verdade, como um “vir entre” (Paulon, 2005).

A Pesquisa-Intervenção (PI) de base cartográfica trata-se de um dispositivo teórico-metodológico que permite fabricar um caminho com os/as professores/as que não se mantenha omissos à contradição e à heterogeneidade e que tenha como pressuposto a intervenção.

Diante de um cenário de efervescente crítica aos modos de pesquisa científica clássica, as metodologias participativas encontraram um terreno fértil para, finalmente, se desenvolverem. No caso da Pesquisa-Intervenção (PI), fortemente influenciada pela Análise Institucional (AI), produz-se um rompimento com perspectivas positivistas de pesquisa, ao passo que “aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (Rocha & Aguiar, 2003, p. 67).

Nessa perspectiva, a PI apresenta uma mudança na “atitude de pesquisa”, pois propõe uma transformação na relação entre sujeito e objeto, distanciando-se da proposta que condena a interferência do sujeito e de sua subjetividade no objeto pesquisado e apostando na inseparabilidade destes para a produção de conhecimentos (Rocha & Aguiar, 2003). Em vista disso, a/o pesquisadora/o precisa despir-se da ideia de objetividade e de neutralidade que está engendrada nos modos de produção de pesquisa clássicos, que são herdados do positivismo (Paulon, 2005; Aguiar & Rocha, 2007; Kastrup, 2008).

Assim, a Pesquisa-Intervenção permite fabricar um caminhar mútuo que não se reduz à dicotomia *sujeitos da investigação X objetos a serem investigados* e que leva em consideração a mutabilidade dos processos (Paulon, 2005). Portanto, “ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da

experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela.” (Paulon, 2005, p. 21)

Dessa forma, para que a/o pesquisadora/o possa se abrir aos acontecimentos e ao ineditismo da experiência, é necessário que se modifique a postura de todos os participantes da pesquisa, já que todos passam a ser coautores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção dos caminhos de enfrentamento e solução dessas questões (Aguilar & Rocha, 2007). Essa perspectiva torna-se fundamental para esta pesquisa, pois com essa mudança na atitude investigativa as pesquisadoras e os/as professores/as podem construir coletivamente o conhecimento acerca do cotidiano de Professores/as Diretores/as de Turma pós-pandemia.

Partindo dos pressupostos epistemológicos da pesquisa-intervenção de matriz institucionalista, apostamos na cartografia como uma orientação metodológica que reverte o sentido tradicional do método, isto é, ao invés de traçar um caminho para alcançar metas prefixadas (metá-hodos), aposta-se no caminho que, ao caminhar, estabelece suas metas (hodós-metá) (Passos & Barros, 2020). Assim, a prática da cartografia é um deslocamento na política da pesquisa, um convite a desbravar terrenos desconhecidos sem construir concepções anteriores, categorias prévias e com o corpo aberto para a afetação.

De antemão, vale ressaltar que habitar o território escolar com o compromisso de acompanhar processos é um desafio tanto para nós, pesquisadoras, quanto para a própria escola, tendo em vista a pré-história que acompanha a relação entre Psicologia e Escola, o que será melhor explorado ainda neste capítulo, mas também pela própria política que orienta as concepções clássicas da pesquisa e do pesquisar.

Dessa forma, para percorrer o caminho desta pesquisa, partiremos da inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir, isto é, temos como pressuposto que toda pesquisa é intervenção (Passos & Barros, 2020). A pesquisa-intervenção, portanto, nos possibilita

afirmar um compromisso com a complexidade do campo de intervenção, em que a pesquisadora faz um pacto com a sensibilidade, pois ao adentrar um território como a escola, que é uma montagem (Dussel, 2017), cercada de fluxos e movimentos, precisamos estar atentos e entregues ao que emerge.

No âmbito do *ethos* da PI e da cartografia, torna-se fundamental para a presente pesquisa o conceito-ferramenta da Análise de implicação, tendo em vista a importância de ligar-se a um processo de trabalho em que eu, enquanto pesquisadora, me implico a partir do meu lugar, além de assinalar os jogos de interesses e de poder que emergem no campo de investigação (Paulon, 2005). De acordo com Aguiar e Rocha (2007), a análise das implicações com as instituições “abre caminhos à ruptura com as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido” (p. 656).

Em contraposição à perspectiva científica que pressupõe uma neutralidade e objetividade do/a pesquisador/a na aproximação do objeto a ser estudado, a implicação, segundo Lourau (1977/2004),

deseja pôr fim às ilusões e imposturas da “neutralidade” analítica, herdadas da psicanálise e, de modo mais geral, de um cientificismo ultrapassado, esquecido de que, para o “novo espírito científico”, o observador já está implicado no campo da observação, de que sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o. Mesmo quando esquece, o analista é sempre, pelo simples fato de sua presença, um elemento do campo. (Lourau, 2004, p. 82-83)

Em suma, toda pesquisa possui atravessamentos do/a pesquisador/a, seja na delimitação do objeto de estudo, seja no próprio ato de pesquisar, no caso desta pesquisa de campo, a implicação é um pressuposto base para a própria construção da Pesquisa-Intervenção com professores/as e uma escola pública estadual de Ensino Médio. Assim, torna-se imprescindível analisar as relações que se produzem no encontro da pesquisadora

com a pesquisa e com o campo. Isto posto, a seguir apresentaremos o processo de aproximação da pesquisadora com a escola e a análise de implicação da oferta de um trabalho de pesquisa.

Aproximações iniciais: uma oferta de trabalho e a implicação da pesquisadora

De antemão, torna-se necessário explicitar que a Pesquisa-Intervenção em tela surgiu a partir da oferta de um trabalho/pesquisa/intervenção, isto é, não houve um pedido da escola, mas, sim, uma demanda apresentada inicialmente por nós, pesquisadoras. A oferta, por conseguinte, trata-se de circunstâncias em que o grupo-interventor apresenta a intervenção e os atravessamentos que colocam em questão o próprio grupo (Rossi & Passos, 2014). O grupo-interventor, nesta pesquisa, é composto por uma psicóloga e estudantes de psicologia, o que delinea uma relação específica entre Escola e Universidade e que requer elucidar alguns conceitos cruciais para a Pesquisa-Intervenção de base institucionalista.

A relação supracitada é desafiadora, na medida em que, historicamente, existe uma sobreposição do saber acadêmico ao saber produzido no cotidiano escolar (Miranda et al, 2018), estabelecendo uma via unilateral, pautada na “coleta” de informações e de dados do primeiro sobre o segundo. No que se refere à psicologia, a problematização é duplamente necessária haja vista sua trajetória de sobreposição do saber psicológico ao saber pedagógico, inserindo-se na escola pública a partir da legitimação de saberes e práticas reducionistas, individualizantes e culpabilizantes (Patto, 2015; Patto, 2022). Nesse sentido, desde o primeiro contato, foi preciso firmar um compromisso ético-político com a escola pública, afirmando nossa responsabilidade na construção de uma pesquisa que priorizasse a troca de experiência em detrimento da sobreposição de saberes.

Inicialmente, nos aproximamos do campo de pesquisa através do contato com a então coordenadora pedagógica do segundo ano do Ensino Médio da instituição⁷. Agendamos uma reunião na escola para conhecer a instituição e apresentar o projeto de extensão “É da nossa escola que falamos” e a proposta da Pesquisa-Intervenção. Desde este primeiro contato, a gestão deixou explícito o repúdio às práticas de pesquisa que não produzem devolutivas para a escola, utilizando a instituição como mero laboratório social.

Ao longo da reunião tivemos o cuidado de deixar explícito a proposta de trabalho direcionada aos/às Professores/as Diretores/as de Turma e averiguando as possibilidades práticas para a construção da pesquisa, isto é, a abertura da gestão escolar e o engajamento dos/as professores/as em atividades de formação.

Também nessa ocasião, a coordenadora trouxe uma vasta apresentação sobre o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma, o seu histórico de implementação e as especificidades que o projeto assume na instituição em que faríamos a pesquisa. Dentre as informações apresentadas, destacamos a ênfase dada à ausência de formação continuada para os/as docentes que assumem essa função, que se tornou um analisador para a pesquisa, em vista da frequência que essa queixa foi enunciada. Portanto, o que chegou como uma oferta de trabalho, tornou-se uma encomenda de uma intervenção, produzida e delimitada pela própria oferta.

A proposta de pesquisa também foi apresentada para os/as docentes durante os planejamentos, que são divididos por área, isto é, os/as professores/as de Linguagens e Códigos se reúnem às terças-feiras, os/as de Matemática e Ciências da Natureza realizam o planejamento às quartas-feiras e, por fim, os/as de Ciências Humanas se reúnem às quintas-feiras. Durante a apresentação do projeto a ser realizado na escola, foi perceptível um

⁷ Esta profissional acabou se desligando da escola em junho de 2024 para assumir outro cargo na Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-CE).

acolhimento e engajamento na proposta, pois os/as profissionais participaram ativamente, trazendo contribuições a partir de suas experiências, com destaque aos/às professores/as de Linguagens, que trouxeram relatos das dificuldades vivenciadas no cotidiano pós-pandemia. Vale ressaltar que a maioria das queixas e encomendas de trabalho eram circunscritas em um campo de saber que poderíamos chamar de conhecimento geral acerca da psicologia, isto é, questões do âmbito emocional e cognitivo. O relato do diário de campo a seguir ilustra essa questão:

Ao longo da apresentação dos professores, alguns temas que eles trouxeram me chamaram bastante atenção, eles pontuaram o quanto a pandemia foi prejudicial ao desenvolvimento dos adolescentes, que estavam recebendo muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, analfabetos funcionais e adolescentes que não conseguiam compreender a leitura, apenas reproduzindo o que os professores escrevem no quadro; além disso, também pontuaram o aumento de alunos com “problemas cognitivos”, que de acordo com eles, eram alunos dispersos, desatentos, que afirmavam ter TDAH, dislexia e autismo, mas que ainda não possuíam laudos. (Diário de Campo, 12/09/2023).

Nesse sentido, seguindo a análise de implicação, torna-se fundamental situar três conceitos importantes da Análise Institucional, que lançam questionamentos acerca da intervenção em questão, são eles a análise da encomenda, da oferta e da demanda.

De acordo com Rossi e Passos (2014) é fundamental lançar perguntas sobre os conceitos seminais da AI e, no que se refere à encomenda, é necessário não a conceber como natural, isto é, torna-se necessário, ao adentrar em uma instituição, questionar quem pede intervenção e o que é pedido. A análise da encomenda, portanto, “gera a demanda como o seu desdobramento problemático, expondo o emaranhado de forças contido no pedido de análise.” (Rossi & Passos, 2014, p. 160). Em resumo, a encomenda é o endereçamento de um

pedido ao grupo interventor, entretanto, na maioria das vezes, é necessário realizar uma problematização em torno dessa encomenda e é aí que a demanda emerge, como desdobramento analítico da encomenda.

Para isso, torna-se fundamental considerar a oferta de trabalho que o grupo produz. A análise da oferta, como apresentado anteriormente, convoca uma problematização acerca dos efeitos que a presença desses saberes evoca no contexto da intervenção, na medida em que isso também produz a oferta (Rossi & Passos, 2014). Baremlitt (1994) destaca que a presença do grupo que produz a intervenção pode gerar um especialismo e interferir nas encomendas endereçadas a eles.

Em vista disso, para dar um pontapé inicial à análise de implicação, faz-se necessário apresentar o meu percurso como pesquisadora na escola e as suas reverberações. Desde a graduação as escolas têm sido um território que me convoca e que constrói a minha prática como psicóloga, as angústias decorrentes da imprevisibilidade das dinâmicas escolares, mesmo com todas as estabilidades históricas dessa instituição, aguçam a minha curiosidade. Todavia, grande parte do meu percurso foi marcado pelo trabalho com jovens estudantes, especialmente em escolas de Ensino Médio. Em minha experiência, o trabalho com professores e professoras parecia, de antemão, não fazer parte das primeiras demandas endereçadas à psicologia no contexto escolar, o que se fazia notável pela impossibilidade de acessar esses profissionais, exceto quando se tratava de discutir alguma queixa relacionada aos estudantes.

A pesquisa em tela, todavia, surgiu através de implicações do trabalho com professores/as que, com a pandemia, período histórico que dá subsídio a parte das questões desta pesquisa, tornou-se possível. Em consequência do distanciamento social decorrente da pandemia e do fechamento das escolas, em meados de agosto de 2020, durante meu estágio extracurricular em uma escola de Ensino Fundamental II na cidade de Sobral, foi necessário

desbravar novas possibilidades de atuação da psicologia na modalidade remota e, então, surge a possibilidade de trabalhar com professores e professoras, aqueles que - durante o Ensino Remoto Emergencial - estavam, especialmente, sobrecarregados e exaustos, demandando um cuidado através da escuta.

Aquela experiência produziu marcas na minha trajetória, pois foi um desafio construir uma prática nova - oficinas temáticas com professores - em um contexto adverso⁸, mas também pelo deslocamento produzido em meu lugar como estudante de psicologia. Posteriormente, no final de 2021 e ao longo do ano de 2022, me inseri profissionalmente em escolas públicas e privadas, o que produziu diversas inquietações, especialmente no que diz respeito aos efeitos da pandemia para o cotidiano escolar. Angustiava-me perceber os ares de normalidade que atravessava o retorno presencial após dois anos de distanciamento social, as ações irrefletidas no encaminhamento das queixas escolares e no acolhimento das demandas por parte de colegas psicólogas escolares.

Outra questão importante para esta análise é o processo de deslocamento de algumas dicotomias que atravessam tanto a prática da psicologia escolar quanto o meu processo de subjetivação, a saber: estudante-professor e psicólogo-professor. As dicotomias e dualidades que separam, hierarquizam e delimitam funções são presentes na instituição escolar, tornando necessário para a Pesquisa-Intervenção um “deslocamento dos participantes para a criação de novos lugares e isto se dá pela análise de implicações com o trabalho e com as políticas e relações institucionais” (Rocha, 2012, p. 48)

O trecho do Diário de Campo do primeiro encontro do Curso de Extensão⁹ com os/as Professores/as Diretores/as de Turma servirá de ponto de partida para essa análise de implicação:

⁸ Essa experiência deu origem a duas produções científicas atualmente publicadas: Martins et al (2021) e Martins, Damasceno & Sousa (2023).

⁹ O Curso de Extensão será apresentado posteriormente.

Trabalhar com professores sempre foi um ponto tenso na minha experiência como extensionista e, posteriormente, como psicóloga escolar. O meu porte físico e a minha pouca idade sobressaltam-se e delimitam um certo distanciamento de antemão. É fato que, em muitos dos casos, eu mesma estabelecia esse distanciamento, o que prejudicava o acesso a esses profissionais, inclusive para escutá-los. Esse assombro, que está muito relacionado com as minhas experiências de vida e meus atravessamentos subjetivos, torna essa análise de implicação necessária. A docência me assustava tanto quanto me fazia desejá-la e, como consequência, a escuta e o trabalho com professores – sejam eles da educação básica ou do ensino superior -, me causavam um certo incômodo. Ao trabalhar com professores, meu primeiro ímpeto era me colocar como estudante; todavia, a convocatória por transformação de posicionamentos emergiu ao longo da minha prática, especificamente durante a pandemia, no meu estágio extracurricular, em uma escola de ensino fundamental. (Trecho do diário de campo, 13/03/2024).

No entremeio a essas relações, tal como exposto no relato do diário de campo acima, aprisionei-me no lugar de estudante e, quando adentrava na escola, era difícil produzir um deslocamento. O meu porte físico - 1,59 metros, magrinha e com aparência juvenil - fez com que, constantemente, eu fosse confundida com aluna da escola. Essa confusão, por vezes me aproximava do trabalho com jovens, mas com professores/as é diferente, tornando-se necessário um exercício de reposicionamento que me levou a outra dicotomia. Ao sair do lugar de estudante, direcionei-me ao lugar de psicóloga, que também estabeleceu uma dualidade.

Essa relação hierarquizada de poder que, anteriormente, era entre uma estudante com seus professores, transformou-se em outra dinâmica, a saber, uma estudante de psicologia - posteriormente, psicóloga escolar - e professores. A insurgência de um saber-poder, que

carrega consigo uma chancela de verdade (Foucault, 2012), deslocou a relação, autorizando-me a falar a partir de um outro lugar, a saber, de especialista do saber psi. Entretanto, por mais que o saber *psi* tenha me possibilitado um deslocamento subjetivo de pesquisadora, foi fundamental refletir acerca da posição de especialista, o que orientou e atualmente ainda orienta a minha inserção no território escolar.

Rocha (2012) discorre acerca da dualidade entre especialistas e professores, em que os primeiros conquistam um lugar de saber e poder para falar a verdade aos demais. Essa relação, de acordo com a autora, produz uma inserção de psicólogos na escola marcada pela hierarquização e a delegação de responsabilidades que isola cada sujeito em um determinado lugar, aprisionados em práticas prescritivas, reducionistas e individualizadas (Rocha, 2012).

Nesse sentido, é necessário estar advertida dos perigos do especialismo de quem sabe do objeto antes mesmo da experiência de pesquisa. Em contraposição a isso, o *ethos* da cartografia convoca um reposicionamento frente à processualidade do fazer, assim, objeto, sujeito e conhecimento são efeitos do processo de pesquisa (Passos & Barros, 2020). Na cartografia, trata-se de um saber que emerge do fazer, no caso desta pesquisa, um saber que emerge do fazer COM os/as Professores/as Diretores de Turma.

Além disso, a pandemia da COVID-19 também produziu efeitos de subjetivação na medida em que, durante este período, eu fui aluna, psicóloga e professora, vivenciando de diferentes formas os efeitos do distanciamento social, das mudanças nas práticas pedagógicas e nas tecnologias educacionais. Apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso de forma remota, posteriormente fui professora do Ensino Superior e ministrei as disciplinas pelo *Google Meet*, experimentando a solidão pedagógica de dar aula para as “bolinhas” e apostando na interação via chat. Mais adiante, fui psicóloga escolar e preceptora de estágios no período marcado pelo ensino híbrido e retorno dos estudantes às escolas, nesse período atuei, pela primeira vez, com Professores/as Diretores/as de Turma.

Essa discussão torna-se fundamental para deixar explícito que eu, enquanto pesquisadora, também sou objetivada por aquilo que pretendo objetivar (Lourau, 2004) e as afetações resultantes dessas implicações são cruciais para a construção da Pesquisa-Intervenção com os/as Professores DT. A pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial produziram marcas em minha experiência como estudante, psicóloga escolar e professora universitária, o que mobilizou diversas perguntas acerca da consequência desse período histórico, sendo esta pesquisa um produto dessa experiência.

Levando em consideração as questões apresentadas anteriormente, que articulam a relação de poder aluno-professores e psicóloga-professores, a inserção na escola refletiu algumas questões históricas da relação psicologia e educação, mas também produziu rupturas nesse processo. Em diversos momentos da pesquisa, nos deparamos com enunciados que encomendavam intervenções individuais e clínico-terapêuticas relacionadas aos alunos, o que reflete décadas de história em que a psicologia construiu uma expectativa de trabalho no campo educacional pautada em uma perspectiva curativa e deslocada do seu contexto de produção (Patto, 2015; Rocha, 2012). Um exemplo dessa encomenda pode ser observado por meio de alguns trechos do diário de campo construído pela pesquisadora no dia 01/11/2023, após a observação em sala de uma aula de Projeto de Vida de Clara, pseudônimo de uma jovem professora DT, que também ministrava aulas de espanhol.

Os pontos mais significativos desta manhã foram os momentos em que a professora me procurou para apontar um ou outro aluno que ela gostaria que eu observasse, pois eram alunos que apresentavam algum desvio. Várias vezes ela pontuou “esse tem TDAH, só não é laudado”, na verdade, em diversos momentos ela pontuou como existiam diversos alunos que ainda não eram “laudados”. [...] Clara aparentava bem incomodada com esses casos, pois de acordo com a mesma, era uma negligência com esses alunos. O diagnóstico se tornava urgente para surgir uma possibilidade de lidar

com esses alunos. “Eu só consigo ir até aqui, daqui pra lá, é trabalho de psicólogo, psiquiatra”. (Diário de Campo, 01/11/2023).

Os trechos acima elucidam uma realidade cotidiana que atravessa a inserção de psicólogos/as no ambiente escolar. Em experiências anteriores, a encomenda de uma intervenção individual por meio de atendimentos e escutas de jovens tornou-se rotineira e o esforço do trabalho como psicóloga escolar residia, justamente, em tensionar essa perspectiva que marca a prática da psicologia na escola. Fernandes et al (2010, p. 146) destacam que “diagnosticar, explicar e tratar o fracasso escolar funcionou como o ‘canto da sereia’, dando sentido ao trabalho da psicologia na escola”, além disso, os autores retomam a função da psicologia na localização e no “tratamento” de alunos-problemas, especialmente, das classes populares, o que firmou um compromisso com práticas estigmatizantes, excludentes e reducionistas (Patto, 2015; Fernandes et al, 2010; Cruces, 2010).

Entretanto, na contracorrente do que foi apresentado acima, também é possível destacar, em certa medida, uma ruptura com essa concepção da prática em psicologia na escola, tendo em vista que, desde o primeiro contato, a coordenadora pedagógica que recebeu a equipe de psicólogas e estudantes de psicologia compreendeu a proposta da pesquisa e não propôs intervenções individuais com os/as estudantes, ao contrário disso, houve uma abertura para a ação coletiva e direcionada aos/às professores/as.

Que escola é essa?: continuidades e discontinuidades na dinâmica institucional

A escola lócus da pesquisa encontra-se localizada próximo à Universidade, no centro da cidade de Fortaleza, Ceará. A instituição é reconhecida por acolher um público plural, de múltiplos bairros da cidade e com condições econômicas contrastantes. Essa escola possui uma formação voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares, dispondo de grande número de aprovações que ficam expostas em seus

corredores e nas páginas das redes sociais da instituição: “410 aprovações na UFC, UECE, IFCE e PROUNI em 2023” e “Melhor IDEB das escolas regulares da cidade”.

Além disso, por ser uma das duas maiores escolas da capital cearense, dispõe de uma centralidade no que se refere às políticas educacionais e aos projetos que são implementados no Estado. A escola possui por volta de 1464 estudantes matriculados em 2024, sendo eles divididos em trinta e nove (39) turmas, treze (13) de primeiro ano, treze (13) de segundo ano e treze (13) de terceiro ano, além das turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite.

São sessenta e cinco (65) professores e professoras, sendo que, aproximadamente, vinte e seis (26) professores e professoras atuam como Professores/as Diretores/as de Turma, alguns deles atuando como DT de duas turmas. A gestão é composta por uma diretora e três coordenadores, sendo eles responsáveis por cada ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que uma das coordenadoras também assume a função de coordenação dos DTs, função que - oficialmente - não existe, mas que ela assume por se responsabilizar por uma coesão do grupo. Conforme dito anteriormente, a coordenadora supracitada foi nosso primeiro contato na aproximação com a escola, tornando-se nossa principal aliada na construção da pesquisa na instituição.

Com portas abertas e paredes coloridas, a escola refletia o acolhimento que nos foi direcionado pela gestão. A arquitetura típica de instituição disciplinar, com pátios e corredores extensos visíveis de quase todos os ângulos, contrastava com paredes grafitadas e com exposições de pinturas e desenhos feitos pelos estudantes. Os três andares, sendo um térreo, um subsolo e um primeiro andar, possuíam salas de aula de tamanhos e formatos padronizados, todavia, algumas dispunham de ar condicionado e outras não.

A infraestrutura de excelência, certamente reflexo dos bons rendimentos em avaliações da instituição, contava também com alternativas de lazer durante o intervalo,

mesas de pebolim, tênis de mesa, futmesa, etc. Os intervalos movimentados, barulhentos - vez ou outra com músicas em caixas de som -, revelam a vida juvenil e efervescente que habita as salas de aula.

O histórico em relação às avaliações e aos altos índices nas avaliações externas e nos vestibulares também escancaram um ambiente de cobranças por excelência dos/as estudantes, mas também dos/as professores/as, o que ficou perceptível ao longo da pesquisa. Essa pressão de manter os rendimentos associada aos contexto pandêmico e pós-pandêmico nos conduzem a compreender a complexidade do território em que nos inserimos, levando em consideração os efeitos do período distanciamento social e do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em conversas com alguns docentes no período de observação participante¹⁰, nos foi exposto algumas angústias relacionadas ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Alguns estudantes permaneceram inacessíveis durante os dois anos de ERM, mesmo com a busca ativa que foi acrescida às atribuições dos/as professores/as, especialmente os/as PDTs, o que os/as fazia duvidar acerca da eficácia do ensino-aprendizagem naquele contexto. Além disso, os/as docentes estavam sobrecarregados com as aulas remotas e as diversas demandas endereçadas a eles/a, além das questões singulares de suas vidas pessoais.

Nesse sentido, a escola que nos deparamos na pesquisa era marcada por continuidades e descontinuidades no que diz respeito ao cotidiano e ao funcionamento institucional, isto é, as regras, os horários, as aulas, os intervalos e a arquitetura da escola indicam uma certa regularidade, mesmice, própria da tentativa da escola de se manter estável frente sua precariedade (Dussel, 2016). Entretanto, embutido nessa pseudonormalidade, as marcas da pandemia e do ensino remoto irrompem discreta ou espalhafatosamente, seja no discurso

¹⁰ A observação participante é uma das ferramentas de pesquisa escolhidas pelas pesquisadoras e será melhor apresentada posteriormente.

dos/as docentes e gestores/as, quando apontam as diferenças emocionais na clientela escolar e nas dificuldades na aprendizagem, seja na sobrecarga psíquica e de trabalho para dar conta de recuperar o tempo e as aprendizagens “perdidas”.

Conforme exposto anteriormente, a escola pós-pandemia é marcada por um imperativo de recuperar o tempo perdido, recompor as aprendizagens através do continuum curricular e incorporar as novas tecnologias digitais e informacionais em suas práticas, entretanto, a realidade da escola pesquisada aponta para dilemas que escancaram a sobrecarga dos/as profissionais, a ampliação das vulnerabilidades sociais, o avanço das políticas neoliberais de precarização da escola pública, o aumento da violência e insegurança na cidade, o desengajamento estudantil com a escola, dentre outros desafios vivenciados cotidianamente.

Alguns exemplos retirados de diários de campo podem ilustrar esse debate. Um professor de geografia, ao relatar sua experiência em salas de aula com jovens no Ensino Médio, afirmou que “sentia que os alunos estavam cada vez mais em uma velocidade diferente, mais acelerados e ficava difícil de acompanhar, principalmente depois da pandemia.” (Trecho do diário de campo, dia 20/09/2023).

Outro interessante relato coaduna com as questões apresentadas anteriormente, na medida em que elucida a incongruência entre as cobranças direcionadas aos/às professores/as e as condições básicas oferecidas pelo estado, nesse caso, a escola.

Outra questão que emergiu na conversa e que me chamou atenção foi o posicionamento de Carlos, o professor de geografia, que ao falarmos sobre a época da pandemia, relatou que se sentia mais engajado em diversificar as suas metodologias durante o ensino remoto emergencial, pois as possibilidades das tecnologias eram maiores. [...] Carlos relatou que, hoje em dia, não consegue usar apresentações de slide nem outras metodologias pela falta de recursos. Mesmo sendo uma escola com

bastante estrutura, ainda falta material e salas para abranger todas as turmas. Então, o professor optou por continuar com o tradicional: “meus objetos de trabalho são o pincel e o meu cérebro”. (Diário de Campo, 20/09/2023).

Frente ao exposto, o cenário que se materializa no território a ser pesquisado é atravessado pelas especificidades próprias da realidade da escola pública brasileira, associada aos dilemas produzidos pela pandemia da Covid-19. No caso dos/as professores/as, como foi possível perceber ao longo das discussões teóricas realizadas anteriormente e o cenário aqui evidenciado, a situação é circunscrita por cobranças que se assemelham às anteriores ao período da pandemia, mas que são acentuadas pelo cenário de vulnerabilidade socioeconômica e emocional tanto dos estudantes quanto dos/as próprios/as docentes. A intolerância à frustração, as dificuldades de comunicação, o aumento dos diagnósticos psiquiátricos, a violência intra e extra escolar, dentre outras problemáticas enunciadas pelos/as docentes desde a entrada na instituição escolar apontam para uma urgência de cuidado e acolhimento, mas também de formações que levem em consideração o complexo contexto da escola pública brasileira.

Entre as estratégias teórico-metodológicas e as pistas evocadas em uma Pesquisa-Intervenção com professores/as

Como acessar o plano comum e heterogêneo do território escolar? Como acessar um plano coletivo de forças quando se é uma estrangeira em terras desconhecidas? Como inventar um grupo-coletivo em que se possa falar, pensar, sentir e discordar? Levando em consideração que o coletivo não é um grupo de várias pessoas, mas um processo que cria um território de multiplicidade e possibilidades (Machado, 2012).

Essas perguntas foram companheiras ao desenvolvimento desta Pesquisa-Intervenção e tensionaram a construção de suas etapas que, vale ressaltar, estiveram em constantes revisões e reflexões em vista das demandas colocadas pela realidade escolar.

Diante disso, optou-se por dividir a pesquisa de campo em dois tempos, a saber: 1) a observação participante na escola, com o objetivo de habitar o cotidiano dos/as Professores/as Diretores/as de Turma; e 2) a realização de um Curso de Extensão com os/as DTs, cujo temas foram selecionados através da análise das demandas colhidas no primeiro tempo da pesquisa.

A investigação, portanto, buscou mapear as interpelações da pandemia à prática de Professores/as Diretores/as de Turma em uma escola pública de Ensino Médio de grande porte na cidade de Fortaleza/CE. Para isso, recorreremos às seguintes ferramentas e dispositivos teórico-metodológicos: Observação participante, Entrevistas de manejo cartográfico, Diários de Campo, Formulário *online* e Curso de Extensão.

Observação participante: pista da paciência e o acompanhamento de processos

O primeiro tempo da pesquisa-intervenção tratou-se da inserção das pesquisadoras na escola, tendo em vista o objetivo geral e a necessidade de conhecer o território escolar, bem como o funcionamento do Projeto Professor Diretor de Turma nesta escola, a pesquisadora e sua equipe, todas mulheres, - que conta com a participação de três estudantes de graduação, sendo uma bolsista PIBIC - se dispõem a habitar a escola.

Esse primeiro momento é fundamental e exige um exercício de aprendizado das cartógrafas (Alvarez & Passos, 2020), estabelecendo uma disponibilidade à experiência e cultivando uma receptividade ao campo. Habitar, nesse sentido, é compor um “comum” próprio do território (Kastrup & Passos, 2016), é fazer parte - mesmo que com a marca da

exterioridade - de um campo coletivo de forças que preexiste à nossa entrada, mas que é modificado pela presença-passagem do nosso saber-poder.

Com tal intuito, ingressamos também nas aulas de “Projeto de vida” de cinco (05) professores/as diretores/as de turma, nos atendimentos individuais realizados com os/as alunos/as e seus familiares, bem como nos espaços coletivos desses profissionais, tais como a sala dos professores e as reuniões de planejamento que são divididas por área.

É fundamental destacar os desafios no decurso dessa observação participante, para isso, elegi um deles e nomeei como pista da paciência, inspirada nas pistas do método da cartografia construídas por Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e Passos, Kastrup e Tedesco (2016).

A inserção de pessoas externas à realidade escolar já produz um estranhamento e, quando se trata de uma pesquisa que busca atuar com professores/as, esse estranhamento é redobrado, por mais que haja demanda para tal. Por mais que a gestão da escola tenha autorizado a realização da pesquisa e, rapidamente, as burocracias tenham sido resolvidas - o que é um ótimo indicativo de abertura -, a receptividade dos/as professores/as não foi imediata.

Nas primeiras semanas de observação, chegamos à escola e ficamos deslocadas, procurando uma brecha para aproximação e parecia cada vez mais distante a possibilidade de estabelecer um vínculo com aqueles profissionais. Insistimos em estar presente, mesmo com o desconforto, e tornou-se necessário lidar com o ímpeto de pesquisadora juvenil, que vai com tanta sede ao pote e se depara com o balde e um caminho quilométrico entre o balde e o poço.

Não era a primeira experiência de habitar uma nova escola, conscientemente estava alertada de que poderia haver resistência e dificuldade em conversar com os/as professores/as e com a gestão, todavia, a impaciência - um traço significativo desta pesquisadora que vos

fala - me direcionou a um campo de dúvidas sobre a viabilidade de realizar a pesquisa naquela escola. Entretanto, mesmo com tanta inquietude, insistimos na aposta de que algo aconteceria, atitude própria de quem se lança a exercer a cartografia, isto é, que aposta no habitar o campo e estar disponível aos fluxos que emergem no território.

Como exposto anteriormente, é necessário se dispor a operar no plano dos acontecimentos e permitir que a surpresa nos desloque (Paulon, 2005). Então, em mais uma das nossas idas “fracassadas” na escola, inicialmente iríamos observar uma aula de Projeto de Vida, mas o horário havia sido modificado de última hora, algo aconteceu.

Certa vez, fui a uma escola e uma coordenadora me disse que a entrada em uma escola só começa mesmo depois de compartilharmos um café; neste caso, foi uma conversa sobre café que deu o pontapé inicial para a nossa estadia na sala dos professores. Um professor (não me recordo o seu nome, mas lembro que ele não é DT) estava conversando com o Carlos¹¹ sobre gostar ou não gostar de café. Nesse momento, adentrei em um território confortável, nessa conversa eu poderia “me meter” sem grandes dificuldades. Após um diálogo sobre começar o dia com um café forte, o professor que não me recordo o nome nos perguntou sobre a pesquisa e iniciou um relato sobre as escolas em que ele trabalhava. (Trecho do diário de campo, 30/09/2023)

Em sequência a esse momento, outros professores e professoras se aproximaram da nossa conversa, expondo suas dificuldades e as diferenças entre as escolas que eles lecionam.

A paciência, nesse caso, surge como uma pista para o método da cartografia. Suportar a espera de algo nos acontecer, tal como sugere Larrosa ao falar sobre a experiência, é um desafio e entra em conflito com as subjetivações da contemporaneidade.

¹¹ Professor de filosofia e PDT da escola.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2002, p. 21).

Além disso, acrescentamos com Foucault (2010) que uma experiência é algo de que se sai transformado, assim, estar aberto à experiência requer paciência e disponibilidade à transformação, rupturas e mudanças na trajetória da pesquisa.

Portanto, para habitar a escola e traçar um plano comum com professores/as, requer, como afirma Kastrup e Passos (2016), firmar um caminho no limiar instável “entre o que é comum e o que difere; entre o que conecta diferentes sujeitos e objetos implicados no processo de pesquisa e o que, nessa conexão, tensiona; entre o que regula o conhecimento e o que o mergulha na experiência.” (Kastrup & Passos, 2016, p. 20). Destarte, ao longo do processo de habitar a escola, seus corredores e suas salas de convivência, nos deparamos com pontos de conexão e de tensionamentos, que, posteriormente, ao final da pesquisa, tornaram possível chamar a escola de nossa.

Diários de Campo e registro da experiência do pesquisar

Os diários de campo em uma Pesquisa-Intervenção assumem tanto a função de registro, mas também de análise e elaboração da própria pesquisa. Essa ferramenta possui um potencial de refletir acerca da prática através da escrita, o registro possibilita uma reflexão sobre a não neutralidade do/a pesquisador/a (Borges & Silva, 2020). Segundo Medrado, Spink e Mélo (2014), os diários são atuantes na pesquisa, “com ele e nele a pesquisa começa a ter certa fluidez, à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, construindo relatos,

dúvidas, impressões que produzem o que nominamos de pesquisa.” (Medrado, Spink & Mélo, 2014, p. 278).

De acordo com Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 466), a modalidade escrita do diário de campo permite a descrição dos “procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a).”

Dessa forma, utilizamos o diário de campo ao longo de todo o percurso, registrando desde as primeiras idas à escola até os encontros do curso de extensão. Os diários foram escritos por quatro pesquisadoras que participaram ativamente da construção da pesquisa, esses escritos foram armazenados em um Drive compartilhado. Todas as pesquisadoras escreveram acerca da sua experiência de observação na escola e dos cinco encontros do Curso de Extensão.

Alguns diários foram mais fáceis de serem escritos, outros não, dependendo da relação que se estabelecia com a escrita e com a experiência a ser relatada, por exemplo, a escrita do meu diário de campo do último encontro do curso de extensão custou bastante tempo e energia para ser escrito tamanha afetação. O trecho a seguir materializa essa questão:

Escrever este diário de campo tem me custado bastante, demorei um pouco até conseguir escrevê-lo, então talvez eu seja um pouco menos verídica e detalhista quanto aos fatos, mas certamente será autêntico em relação aos afetos. Antes de tudo, uma confissão: durante quase todo o encontro, lágrimas se acumularam nos meus olhos, o meu corpo realmente sentiu as palavras. Quem sabe por ser o último encontro do curso de extensão que, algumas vezes, duvidei se realmente aconteceria, ou quiçá pela exaustão psíquica do final de semestre no trabalho e as demandas do mestrado, ou talvez porque a poesia marcou presença nesse encontro do início ao fim... na

verdade, possivelmente por todos esses motivos e mais alguns. (Diário de Campo, quinto encontro do Curso de Extensão).

Os diários, portanto, carregam o afeto e suas marcas, uma vez que, através da escrita, a pesquisadora consegue guardar palavras, sentimentos, frustrações, mas também elaborar a experiência. Vale ressaltar que o diário é um instrumento que se articula com a proposta da Pesquisa-Intervenção na medida em que rompe com a ideia de objetividade e neutralidade, além de se distanciar da suposição de um relato imparcial e rígido do que aconteceu para alcançar cientificidade (Kroef, Gavillon e Ramm, 2020). Ao contrário disso, os diários são atravessamentos subjetivos da experiência e dos afetos, que convocam a implicação da pesquisadora na relação com o outro (Ribeiro et al, 2016).

Entrevistas de manejo cartográfico: o mapeamento de demandas e a pista da confiança

Conforme dito anteriormente, o primeiro tempo da pesquisa tratou-se da inserção no território escolar com objetivo de habitar a escola, observar as dinâmicas cotidianas dos/as Professores/as Diretores/as de Turma, habitando a micropolítica das relações escolares. Todavia, durante esse processo, tornou-se necessário mapear de uma forma mais direta as queixas e problemáticas enunciadas pelos/as professores/as da escola no período pós-pandemia, bem como aprofundar o contato entre as pesquisadoras e esses/as profissionais.

Nesse sentido, as entrevistas surgiram como uma ferramenta possível para acessar as experiências singulares desses/as professores/as, já que a inserção no campo - aulas de Projeto de Vida (PV) e conversas com professores/as - nos mostrou que cada professor conduzia as aulas de PV e o Projeto Professor Diretor de Turma à sua maneira, tornando fundamental ouvi-los e elaborar essa experiência em conjunto.

Para isso, utilizamos o manejo cartográfico da entrevista, tendo em vista que o *ethos* cartográfico desloca tanto a entrevistadora quanto o/a entrevistado/a, rompendo com a perspectiva representacionista e apostando na experiência e na intervenção, levando em consideração que esse manejo da entrevista permite acompanhar processos e intervir provocando mudanças, “catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer” (Tedesco, Sade & Caliman, 2013, p. 300).

A entrevista de manejo cartográfico não se trata de encontrar uma representação da realidade através do discurso dos/as entrevistados/as, tendo em vista que:

A entrevista na cartografia não visa exclusivamente a informação, isto é, o conteúdo do dito, e sim o acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência e não como representação. (Tedesco, Sade & Caliman, 2013, p. 303).

É importante assinalar que a entrevista não foi uma ferramenta utilizada com todos os/as 23 professores/as diretores/as de turma, tendo em vista a especificidade do primeiro momento da pesquisa. Os/as professores/as foram convidados a cooperar com essa etapa da pesquisa, sendo assim, o critério para selecionar os/as profissionais para as entrevistas foi a disponibilidade e o interesse.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas de orientação cartográfica com três Professores/as Diretores/as de Turma (uma mulher e dois homens) e a coordenadora responsável pelo Projeto Professor/a Diretor/a de Turma da escola, que também é professora e já atuou como DT, totalizando quatro entrevistas. Estas foram realizadas entre o período de setembro a novembro de 2023 no espaço da escola e duraram em média 50 minutos, foram gravadas e transcritas.

Os professores e a professora atuavam como diretores/as de duas turmas, sendo a primeira experiência como DT de um deles. Elegemos pseudônimos para resguardar

eticamente os/as profissionais: Cristiane, Flávio e Fernando, para os/as professores/as e Carla para a coordenadora do projeto.

Cristiane é uma mulher de 30 anos, autodeclarada parda e professora de espanhol, do setor de Linguagens e Códigos. Foi professora da disciplina de Projeto de vida mais de uma vez, inclusive no período antes da pandemia, em 2023 foi DT de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Já Flávio é um homem de 34 anos, autodeclarado branco e professor de Português e Redação. Em 2023 teve a sua primeira experiência como Professor Diretor de Turma, acolhendo as turmas de segundo ano. Fernando, professor de filosofia, é um homem de 43 anos, autodeclarado branco, que acompanhava duas turmas, também, do segundo ano. Carla, coordenadora pedagógica do segundo ano do EM e também coordenadora dos/as professores/as DTs é uma mulher de 42 anos, autodeclarada branca. Carla é formada em química e possui experiências anteriores como professora DT.

As entrevistas apontaram algumas questões importantes que foram incorporadas como temáticas a serem discutidas no curso de extensão, pois dão subsídio para as discussões que serão realizadas posteriormente. Dentre as questões emergentes nas entrevistas, destacamos algumas problemáticas que se repetiram nos discursos dos/as docentes entrevistados, são elas a insuficiência de formação para dar conta das demandas e as queixas escolares no pós-pandemia.

De antemão, é necessário reiterar que as contribuições do Projeto Professor/a Diretor/a de Turma são inegáveis, especialmente no que se refere à redução das taxas de evasão e abandono escolar (“Escolas públicas no Ceará apresentam redução histórica na taxa de abandono escolar”, 2018), entretanto, não pode-se ignorar a sobrecarga de funções que é esperada desses docentes que, ao serem retratados como conselheiros e principal instrumento de comunicação entre escola-aluno-família, escutam diversas queixas de caráter pessoal, em sua grande maioria relacionadas aos problemas emocionais, econômicos ou familiares, não

possuindo formação para lidar com esses problemas apresentados, os quais, frequentemente, são gatilhos de vivências pessoais dos próprios/as professores/as, tal como exposta no discurso do professor Flávio.

E aí quando você vem, você se depara com algumas situações que não são... vamos dizer assim... não são do seu... não são cabíveis a você. Entende? Tipo, demandas que me tocam tanto como professor, quanto como pessoa que veio de uma situação de pobreza, que veio de uma situação de violência, mas que eu já não me vejo... eu me deparo com aquela situação, mas eu não consigo... vamos dizer assim... modificar, né? (Flávio).

Nas entrevistas também foi evocada a pressão da responsabilidade de solucionar questões que, muitas vezes, não podem ser resolvidas individualmente e que envolveria uma dimensão coletiva e institucional, fator que aumenta a pressão imposta sobre eles como é dito pelo professor Flávio:

Imagina... [...] você é PDT da minha turma e eu que sou professor tal de Matemática... passei por uma situação muito ruim, né? De tal aluno na sua turma e estou chegando pra você falando isso... mas aí vem eu enquanto professor, vem eu enquanto Flávio e vem o que eu sofri tudo pra cima de mim. Então ainda tem essa demanda de um professor, vem os próprios alunos, vem a coordenação, a direção, e você fica com a cabeça como? Como é que você tem que resolver isso? Basicamente, eu sinto essa pressão que você tem que resolver isso (Flávio).

Dessa forma, observa-se que, apesar do Projeto Professor/a Diretor/a de Turma direcionar um cuidado individual e atenção com cada turma, a quantidade de atribuições designadas aos/às PDTs, a falta de auxílio e de formação associada aos conflitos interpessoais que atravessam a relação professor/a-aluno/a-família são fatores que influenciam na qualidade da aplicação do projeto e que, por vezes, produzem docentes adoecidos/as.

Outro interessante debate surgiu em três das quatro entrevistas, a saber, as queixas escolares enunciadas no pós-pandemia, que materializam um cenário de complexificação das problemáticas presentes antes da pandemia. Essa realidade é explicitada através do discurso dos/das professores/as, pois escancaram a multiplicidade de queixas que lhes são endereçadas, que, em sua maioria, extrapolam a dimensão pedagógica, o que intensifica as responsabilidades desses profissionais. Soma-se, também, o fato de que os/as professores/as, muitas vezes, não se sentem preparados para atender a essas demandas:

Aí eles falam sobre as competências socioemocionais, enfim... e você recebe essa bagagem, mas sem preparo, né?! Porque as escolas, o meio acadêmico também não prepara para que a gente seja uma professora de Projeto de Vida, uma Professora Diretora de Turma, isso não acontece. É uma questão de vivência, de você ter vivências ao longo da sua vida e você tentar trazer, você buscar leitura, buscar artigos, buscar vídeos, buscar até alguém que você conheça que seja da área a psicologia, pra você poder ter algum direcionamento, porque você vai lidar com várias pessoas, adolescentes que são diversos, cada um tem um universo, costumo dizer isso, são diferentes, são ímpares e você tem que saber lidar, porque eles também vivem o conjunto e você tem que saber lidar com as individualidades e também com o conjunto, né? Então, no começo, eu fiquei muito nervosa, porque eu não gosto de adentrar em algo que eu não tenha experiência, né? porque eu não saiba para onde ir. E, na época, nem livro tinha. O livro chegou ano passado (Cristina).

[...] formalmente não há nada que abrace que faça com que essa disciplina de fato aconteça. Então que tenha um apoio dentro de sala [...] Assim, eu entendo o porquê, eu entendo a necessidade, mas não entendo como operá-la. É muito necessária a disciplina, mas eu não entendo como fazê-la (Flávio).

Essa aproximação com o manejo emocional se materializa nos relatos, principalmente quando os/as professores/as e a coordenadora falam sobre a mudança do perfil dos estudantes e das queixas referentes aos mesmos. Sobre o pós-pandemia, Carla enuncia que em “[...] relação aos estudantes, os meninos, eles estão muito vulneráveis. Eles estão muito sensíveis. Eles estão muito intolerantes às frustrações. Eles não conseguem mais tolerar uma frustraçãozinha sequer”. Todavia, esses comportamentos não são repentinos, eles apenas representam amplificações de situações já vivenciadas no cotidiano escolar antes da pandemia, o que fica evidenciado na fala de Cristina:

E eram os mesmos problemas que eu vejo hoje, só que hoje há um agravante em relação a ansiedade. Muitos alunos... muitos alunos com ansiedade, com depressão, sabe? As mães ligam e dizem “meu filho não vai porque... depressão”. Aí às vezes manda atestado. E é um negócio que a gente se surpreende. Antes da pandemia tinham uns casos que a gente sabia que eram casos isolados. Hoje é uma quantidade absurda de meninos com transtorno, né? (Cristina).

Constatamos, portanto, que as demandas endereçadas a esses profissionais ultrapassam as práticas tradicionais atribuídas aos/às professores/as, demandando uma formação específica para lidar com essas queixas, sejam elas do âmbito pedagógico ou psicossocial.

Além disso, as entrevistas também destacam a mudança operada pela pandemia no reconhecimento do trabalho dos/as PDTs, levando em consideração a importância das ações desses/as profissionais durante a busca ativa, o acompanhamento das aprendizagens, etc. Esse reconhecimento passa a ser notável no contexto pós-pandemia, em que o projeto passa a ter mais relevância no contexto cearense, conforme exposto por Carla:

Pós-pandemia, que verificaram que a presença do PDT ali foi essencial pra manter o aluno na escola, pra segurar as questões sócio... socioemocionais, aí se institucionalizou

o projeto em todas as séries. Porque antes estava meio que apagado. né? Já tinha 10 anos de projeto, mas estava aquela coisa, né? (Carla).

Assim, o acúmulo de tarefas e a intensificação de demandas aos PDTs trouxe, também, um lugar de visibilidade e reconhecimento da importância do projeto. Esse movimento gerou a ampliação do projeto dentro da escola lócus da presente pesquisa. Essas questões emergentes nas entrevistas foram fundamentais para a compreensão do PPDT na escola, bem como para a aproximação com os/as profissionais entrevistados/as, para estabelecer uma relação de confiança conosco. A experiência do dizer nas entrevistas nos deu os primeiros contornos para a construção do curso de extensão.

Formulário de inscrição e os percursos introdutórios ao Curso de Extensão: a pista da escrita

Desde as primeiras aproximações, nos foi assinalado com veemência o quanto a ausência de formação para esses/as profissionais implica em diversos desafios para a instituição e para os/as professores/as que assumem essa função. Diante disso, apostamos que o Curso de Extensão poderia preencher esta lacuna e seria bastante acolhido pelos/as professores/as, todavia o número de inscrições não refletiu esse pensamento, o que nos convoca a refletir, posteriormente, acerca desse indicador.

O curso de extensão foi apresentado e divulgado no Encontro Pedagógico da escola, em janeiro de 2024, durante uma oficina solicitada pela gestão, que foi realizada com os/as professores/as, cujo tema foi “As fronteiras da prática docente”. Uma espécie de contrapartida, esse momento foi importante para construir uma maior aproximação da equipe de pesquisadoras e dos/as profissionais da escola, pois, além de apresentarmos a pesquisa de mestrado, também foi possível dialogar com os/as professores/as presentes sobre os entraves

da fronteira entre o pessoal e o profissional. Houve uma participação significativa desses profissionais e, desde aquele momento, foi possível perceber o nível de sobrecarga que assola os/as profissionais, bem como as pressões institucionais que atravessam os/as professores de uma escola com altos rendimentos mesmo após o período pandêmico.

Nesse momento, apresentamos as informações gerais do curso, a ementa, os módulos, a carga horária e a certificação. Alertando-os que o link de inscrição seria enviado por meio do *WhatsApp* posteriormente.

Figura 2:

Informativo divulgando o formulário de inscrição do curso de extensão.



O formulário de inscrição do curso de extensão também tinha como objetivo recolher algumas informações dos/as professores/as, tanto socioeconômica (desde perguntas sobre raça, gênero, idade e estado civil, até dos vínculos empregatícios) quanto relacionadas ao trabalho como DT. O modelo do formulário está disponibilizado em anexo ao final e as respostas serão apresentadas a seguir.

De antemão, é necessário apontar que a quantidade de inscritos no curso foi abaixo do esperado e que houve bastante demora para que os/as professores/as preenchessem o

formulário, ao passo que, na véspera do primeiro encontro, ainda existia incerteza quanto a quantidade de participantes. Disponibilizamos vinte e cinco (25) vagas e, ao todo, foram doze (12) inscrições no curso, sendo que, no primeiro encontro, 9 professores/as haviam preenchido o formulário e 7 estiveram presentes. Após o primeiro encontro, outros/as três professores/as se inscreveram. A seguir será apresentado um breve resumo das perguntas e respostas do formulário de inscrição.

Dos/as professores/as que preencheram o formulário, cinco são homens cis, seis são mulheres cis e uma professora marcou a opção “Outro”, escrevendo “sexo feminino”, o que parece assinalar uma recusa às definições de gênero mais ampla, recorrendo à dimensão biologicista presente na noção de “sexo feminino”. Quanto à raça, sete professores/as se autodeclararam brancos, três pardos e dois/duas pretos/as. Seis professores/as são casados, um/uma divorciado/a e cinco são solteiros/as. Cinco professores/as não possuem filhos/as e os demais, sete, possuem pelo menos um/uma filho/a.

Em relação à área de conhecimento que os/as professores/as lecionam - além do componente curricular de formação cidadã, Projeto de Vida -, quatro professores/as eram das Ciências Humanas, quatro das Linguagens e códigos, três das Ciências da Natureza e um da Matemática. Quanto ao vínculo empregatício, nove professores/as são concursados e três são temporários. Nove deles/as trabalham apenas em uma escola e três trabalham em duas escolas. Dos/as doze professores/as, apenas um/uma professor/a estava em sua primeira experiência como Professor/a Diretor/a de Turma, os/as demais já haviam sido PDTs anteriormente. Quanto aos/as DTs que haviam sido entrevistados/as na primeira parte da pesquisa, apenas dois não se inscreveram no curso.

Além dessas perguntas, também compunha o formulário questões relacionadas à prática como PDT, levando em consideração a intenção de compreender as percepções dos/as docentes acerca desse projeto e, em especial, os atravessamentos da pandemia na experiência

como PDT. As perguntas foram escolhidas previamente em debate com o grupo de pesquisa e extensão “É da nossa escola que falamos”, são elas: a) “Se essa não é sua primeira experiência como PDT, fale um pouco sobre como foi antes, durante e depois da pandemia.”; b) “Baseado em sua vivência, como você definiria o Projeto Professor Diretor de Turma?”; c) “Quais os principais desafios que você enfrenta/enfrentou como Professor Diretor de Turma?”; d) “Você acha que a pandemia teve impacto na prática de Professores Diretores de Turma? Se sim, de que forma?”.

Na primeira pergunta, a maioria dos/as professores/as utilizaram as palavras “desafiador”, “experiência complicada”, “complexo” para descrever a prática do/a PDT durante o período da pandemia, o que entra em consonância com a discussão realizada anteriormente, escancarando a complexidade do período pandêmico no cenário educacional brasileiro e o papel desafiador dos/as Professores/as Diretores/as de Turma na busca ativa, no acompanhamento pedagógico e emocional dos/as estudantes e na tentativa de manter o engajamento estudantil. Seguindo essa lógica, uma resposta destacou o papel do PPDT na busca ativa dos estudantes e no trabalho das competências socioemocionais durante a pandemia, o que ressalta a dificuldade do trabalho no período, mas também a potencialidade do projeto.

Destoando dos demais, uma professora afirmou ter tido uma ótima experiência, pois a turma era ótima. Essa resposta é um interessante indicativo da característica singular da prática como PDT, que leva em conta as particularidades da turma e do/a professor/a na construção do trabalho.

As respostas da segunda pergunta acerca da definição do que seria o PPDT variam, mas foi recorrente a afirmação da importância do projeto na aproximação do/a professor/a com a turma, destacando a intensidade do trabalho e a importância do acolhimento, tais como

exposto nas três respostas a seguir:

“Um projeto intenso que exige muito do PDT e que mexe muito com o emocional da gente.”

“Um espaço dedicado ao respeito, a afetividade, a escuta e ao desenvolvimento do educando e do educador que buscam alcançar objetivos em comum e aprendem com suas diferenças.”

“Projeto importante que nos aproxima do universo dos estudantes e nos faz repensar a caminhada enquanto professores.”

Os/as docentes deixam nítido a relevância do projeto no fortalecimento da relação entre professores/as e alunos/as, pois, através da disciplina de Projeto de Vida e dos horários de atendimento dos/as estudantes e familiares, torna-se possível conhecer tanto as problemáticas em torno da aprendizagem e das questões pedagógicas quanto a realidade socioeconômica, familiar, territorial e emocional dos/as alunos/as. Nesse sentido, em vista da amplitude de atribuições nessa função, também se destaca nas respostas do formulário a indispensabilidade da oferta de formação para o suporte dos/as docentes que ocupam essa função, por exemplo:

“Acho importante a ideia do professor ser tutor de uma turma e ajudar os alunos a trabalharem as questões socioemocionais, mas é imprescindível que os professores recebam uma formação adequada para trabalhar tais aspectos com os alunos e que a escola também seja dotada de uma boa estrutura física e pedagógica.”

“Um projeto bom, porém, com lacunas de formação de DTs para com o projeto, principalmente vindo da SEDUC”

Em resumo, a maioria das respostas ressalta uma visão positiva do projeto, levando em consideração a possibilidade de conhecer, acolher e orientar estudantes de uma turma específica, aproximando a relação entre os/as professores/as e seus alunos/as. Duas respostas

se destacam por trazer uma postura crítica, isto é, apontar a necessidade de infraestrutura da instituição escolar para bancar a efetiva implementação do projeto, tanto nas dimensões físicas quanto pedagógicas, e o/a professor/a que sinaliza a existência de lacunas no projeto, especialmente a questão da formação dos/as PDTs.

Quanto aos principais desafios, terceira pergunta do formulário, destaca-se a dificuldade de estabelecer uma conexão com a turma e com os/as estudantes, a carga horária reduzida para dedicar-se ao projeto e a ausência de reuniões periódicas na escola, além disso, as respostas também reiteram o que foi afirmado anteriormente, a saber, a insuficiente formação continuada para os/as docentes surge como um desafio considerável. Por fim, destacamos os desafios no trabalho com os aspectos socioemocionais, que permeiam a prática desses/as profissionais, a resposta a seguir evidencia a complexidade do trabalho do/a PDT no acolhimento e acompanhamento integral e individualizado dos/as estudantes, que vivem em condições socioeconômicas, territoriais, culturais e subjetivas diversas.

“Lidar com as dores que os educandos carregam consigo e que impactam diretamente sua aprendizagem. Ouvir alguns relatos em certos momentos mexem com nossas próprias dores que não curadas (nem parcialmente) nos machucam. Por isso, reforço a necessidade do espaço de escuta desse trabalho pelos pares para juntos traçarmos um auxílio coletivo para determinados desafios.”

A ênfase dada à necessidade de formação continuada condiz com a inquietação desses/as profissionais frente ao trabalho como PDT, pois diariamente são desvelados desafios no contato com os/as alunos/as, familiares, gestão escolar e demais docentes.

A última pergunta, relacionada à pandemia, teve uma resposta unânime, isto é, todos/as os/as professores/as que tiveram experiência na docência antes, durante e depois da pandemia afirmam que sim, houve um impacto desse período na prática de PDTs.

Sobressaltam-se algumas respostas, que serão transcritas abaixo:

“Tenho certeza que impactou a todos, vejo professores mais debilitados emocionalmente, no entanto, por manter o acompanhamento terapêutico em minha vida consigo lidar com meus desafios dialogando com meus coordenadores traçando caminhos para resolução daquilo que não é de minha alçada. E mais ainda, compreendendo que não sou responsável pelas dores que me atravessam, mas que posso pedir ajuda. Acredito que no pós-pandemia nós precisamos realinhar nosso ser, tendo cuidados que antes negligenciávamos como a terapia para primeiro aprender a lidar com aquilo que nos atravessa e assim poder direcionar nossos educandos.”

“Sim. Dificuldade de delimitar o tempo de trabalho.”

“Sim! A utilização das redes sociais mais fortemente, e a quebra da relação de professor e estudante. Esse espaço ficou bem mais estreito, muito por causa das redes sociais.”

“Durante a pandemia todos estavam preocupados por conta do desconhecido, isso gerava uma ansiedade e na época era a gente tentando lidar com os próprios problemas e ficar apto para atender nossos alunos.”

Frente a isso, destacam-se duas questões que serão melhor exploradas posteriormente, a saber: o efeito da pandemia nas relações de trabalho dos/as docentes e a ênfase em uma perspectiva individualizada dos desafios apontados. Conforme apresentado no tópico 2.3, em uma revisão sistemática realizada pela autora e colegas do grupo de pesquisa que está em processo de avaliação, evidencia-se a ênfase nas estratégias individuais de enfrentamento das dificuldades no período pandêmico e pós-pandêmico. São sinalizadas a necessidade de reinvenção e a criatividade dos/as professores/as (Barros & Menezes, 2021), o “chamando” às famílias a se responsabilizar pelos filhos e elencando a importância das famílias no ensino remoto sem levar em consideração as condições socioeconômicas e de alfabetização destas

(Barros & Menezes, 2021; Santos & Ciríaco, 2022).

Os autores Nüssle & Coelho-Lima (2023) assinalam, inclusive, que as professoras de escolas privadas, em sua grande maioria, encontraram soluções individuais para lidar com os desafios da docência durante a pandemia. Eles problematizam o efeito do modelo de organização laboral e subjetivo do capitalismo neoliberal, que produz um sujeito individualizado e autorresponsabilizado. Dessa forma, mesmo diante de um fenômeno social e coletivo, reconhecido pela a maioria dos artigos oriundos da Psicologia, destacam-se as saídas individuais, em específico a tentativa de se qualificar para se adaptar às mudanças, bem como as estratégias de autocuidado (terapia, exercícios físicos, etc.).

Isto posto, reforçamos a importância dos formulários, pois, para além da inscrição no curso de extensão, ele nos permitiu mapear as impressões iniciais dos/as docentes acerca do PPDT.

Curso de Extensão e a formação de professores/as: pista da imersão

O segundo tempo da pesquisa foi caracterizado pela construção de um curso de extensão vinculado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (PREX-UFC). Contando com a carga horária de 40h, os encontros do curso aconteceram presencialmente nos espaços da escola, com atividades assíncronas para complementar a carga horária.

O curso de extensão intitulado “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma” teve como objetivo fomentar o pensamento crítico e construir estratégias de promoção de saúde através de atividades de discussão e reflexão acerca dos efeitos da pandemia nas suas práticas e nas queixas escolares no retorno presencial pós-pandemia. E, como objetivo específicos, 1) Construir um espaço formativo

para professores/as diretores/as de turma; 2) discutir com os/as professores/as sobre os efeitos da pandemia nas suas práticas cotidianas; 3) investigar a percepção dos/as professores/as acerca das queixas escolares enunciadas no contexto pré e pós-pandemia; 4) criar estratégias coletivas de acolhimento e construção de recursos para lidar com as queixas escolares no contexto pós-pandemia.

Para isso, metodologicamente, apostamos em oficinas temáticas para proporcionar um espaço-tempo de interrogação e elaboração, apostando na ruptura e na produção de novos questionamentos ao convidar os/as professores/as a refletirem sobre suas práticas através de dinâmicas, atividades manuais e recursos artísticos.

Ancorado em uma perspectiva crítica da atuação da Psicologia Escolar na Formação de Professores, o principal compromisso ético-político que nos orientou foi a criação de um espaço formativo para esses/as profissionais que rompesse com as perspectivas pautadas na capacitação ou transmissão de informações e conteúdo. A proposta foi discutir os problemas que surgem para os/as PDTs nas micropolíticas do cotidiano escolar e as estratégias encontradas para lidar com problemas, para além da mera “solução”, construindo um ambiente propício para a passagem do professor solucionador, para o professor problematizador (Dias, 2011).

Nesse sentido, a relação Escola-Universidade que propusemos nesta Pesquisa-Intervenção é menos um caminho de mão única, em que a universidade vai à escola coletar informações para pesquisas no âmbito acadêmico, e mais uma relação de via dupla, de diálogo e de troca, em que ambas as instituições possam se beneficiar “na promoção de um cotidiano escolar autônomo, com responsabilidade sobre seus processos e engajamento em sua transformação” (Miranda et al, 2018, p. 312).

O Curso de Extensão foi institucionalizado na Pró-reitoria de Extensão, possibilitando a emissão de certificados para os/as professores/as participantes, o que surgiu como um

incentivo para a participação e assiduidade dos docentes, levando em consideração que os encontros ocorriam aos sábados, horário de descanso dos mesmos. Nesse sentido, é válido assinalar que houve um debate interno no grupo de pesquisa e, posteriormente, com a gestão da escola para escolher o melhor dia e horário para o curso de extensão. Diante da longa jornada de trabalho dos/as docentes e das incompatibilidades de horários de planejamento, sábado foi o único dia viável para os encontros, o que, conseqüentemente, inviabilizou a participação de alguns professores.

Como inspiração para construir o curso de extensão, utilizamos o dispositivo da Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP), apostando na construção de uma formação inventiva no trabalho coletivo com os/as professores/as, na construção de um espaço comum para a problematização e elaboração da experiência, tanto dos professores entre si, quanto dos/as professores/as e pesquisadoras (Dias, 2012).

De acordo com Dias (2012), a formação inventiva de professores/as nos desloca e convoca a lidar com a alteridade presente na formação de professores, mas também em nós. Trata-se, portanto, de uma alternativa de fuga dos modelos de capacitação pautados no desenvolvimento de competências que reforçam práticas estáticas, generalistas e individualistas que cercam a prática docente.

As OFIPs partem de um princípio ético que arrisca trabalhar com o novo e com o imprevisto e está preocupada com a fabricação de uma política cognitiva que:

Propicie a diferença, a aprendizagem inventiva, e a constituição coletiva de uma obra aberta no campo da formação. Aberta porque a OFIP pode trabalhar descontinuamente, atuando não por normas e regras curriculares lineares, mas operando pela investigação daquilo que força tanto o professor como o aluno a pensar. (Dias, 2012, p. 32).

Essas oficinas se aproximam da ética e dos fundamentos da Pesquisa-Intervenção de base cartográfica, pois tensionam a dicotomia conhecer e fazer, promovendo processos constituintes e desnaturalizando verdades, e, nesse sentido, a arte é uma intercessora potente nos deslocamentos dos modos de formar (Dias, 2012). Dessa forma, a construção do Curso de Extensão foi tensionada pela Formação Inventiva de Professores em uma tentativa de construir um território da coletividade em que os processos sejam possíveis.

Sendo assim, a pesquisa se torna algo a ser feito COM os/as educadores/as e não SOBRE os/as educadores/as (Ribeiro et al., 2016), arriscando alcançar um trabalho compartilhado que é produto da pesquisa-intervenção, dada a sua ação crítica e implicativa.

A ementa do Curso dispunha de temas tais como a prática de Professores/as Diretores/as de Turma (PDTs), os desafios nas aulas de Projeto de Vida, os efeitos da pandemia nas práticas de PDTs, discussões acerca das queixas escolares antes, durante e após a pandemia da Covid-19, os desafios nas relações intergeracionais entre professores e alunos, a reflexão sobre os modos de promoção de saúde na escola e a construção coletiva de estratégias de acolhimento e de recursos pedagógicos e institucionais para lidar com as queixas escolares no contexto pós-pandemia.

O Curso foi dividido em cinco módulos teóricos (25h), a saber: 1) O fazer dos professores diretores de turma: dilemas, desafios e potencialidades; 2) A prática dos professores DTs no contexto pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico; 3) Queixas escolares no pós-pandemia; 4) Professores Diretores de Turma e as relações intergeracionais; 5) A escola como espaço de promoção de saúde e Construção de estratégias pedagógicas e institucionais coletivas. Os módulos foram divididos em encontros mensais aos sábados, sendo uma temática para cada encontro.

Em paralelo aos encontros teóricos, as atividades práticas, que contabilizavam 15h da carga horária total, foram repassadas para os/as professores/as. Essas atividades, ocorridas

fora do horário dos encontros com os PDTs, envolviam planejamento, execução e avaliação dos encontros de formação.

Processo de construção de um curso de extensão: artesanias e inventividades

Conforme apresentado anteriormente, o Curso de Extensão “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma” é o principal dispositivo para a construção da presente pesquisa, tendo em vista o objetivo de construir, por meio da Pesquisa-Intervenção, um território de problematização e trocas de experiências entre os/as professores/as e a Universidade. Nesse sentido, vale ressaltar que o processo de construção desse dispositivo se deu de forma coletiva e processual, sendo regularmente debatido e modificado, à medida em que o campo convocava as pesquisadoras a mudar de rota.

Os módulos do curso foram previamente estabelecidos no ato da submissão da proposta de ação de extensão à Pró-Reitoria de Extensão da UFC, mas a forma como cada temática seria trabalhada passou a ser discutida semanas antes de cada encontro durante as reuniões do grupo de pesquisa “É da nossa escola que falamos”.

A dinâmica de criação consistiu na partilha de ideias e sugestões de metodologias para explorar a temática de cada módulo, isto é, o título e o objetivo eram apresentados e os/as membros do grupo apresentavam possíveis metodologias e atividades a serem desenvolvidas. O grupo era composto por estudantes de graduação, pós-graduação e a professora orientadora, vale ressaltar que algumas estudantes da pós-graduação também eram professoras atuantes em escolas municipais, dessa forma, as diversas experiências permitiam uma potente interlocução.

O processo de construção do curso de extensão foi um desafio, marcado por mudanças de rotas, retornos e repetições de questões caras à pesquisa, mas também de surpresas no caminhar com os/as professores/as participantes. Inicialmente existia uma apreensão em

relação ao engajamento dos/as docentes nas atividades propostas, tanto pela inexistência de vínculos anteriores com a maioria dos/as docentes¹², quanto pela característica inventiva de algumas propostas de trabalho, que demandavam trabalhos manuais, rememorações, dentre outras atividades.

Todavia, diferente da expectativa inicial, a implicação dos/as professores/as tornou-se nítida desde o primeiro encontro, o que aliviou a tensão das pesquisadoras e viabilizou uma maior liberdade de inventar e apostar em novas estratégias para abordar as temáticas nos encontros seguintes. Vale assinalar que a relação de confiança e cumplicidade construída ao longo dos módulos desvelou um em comum que foi processualmente construído, destacando as diversas implicações dos envolvidos, sejam eles/as estudantes ou professores/as.

As dinâmicas de cada encontro variaram, a depender dos/as professores/as que estavam presentes - alguns mais comunicativos e disponíveis a trazer suas experiências cotidianas e outros mais silenciosos e observadores -, mas em todos os módulos houve implicação e participação dos/as profissionais no diálogo.

O Curso de Extensão foi composto por cinco encontros que contaram com a duração média de quatro horas, quatro deles aconteceram aos sábados de 08:00 às 12:00 e o penúltimo encontro, em vista das provas globais do semestre, aconteceu na quinta-feira, das 13:00 às 16:00. Ainda que tenhamos pré-estabelecido o tempo supracitado, tornou-se frequente os encontros em que os/as professores/as extrapolavam o horário, em vista da demanda de fala e do engajamento nas atividades propostas.

Outro indicador da implicação deles/as com a construção do curso de extensão é o comprometimento com os detalhes, tais como a escolha dos espaços para a realização do encontro, a busca pelos materiais necessários e organização do lanche nos dois últimos

¹² Apenas três dos nove professores/as que participaram do Curso de Extensão haviam contribuído para as outras etapas da pesquisa.

encontros - que nos três primeiros grupos foram organizados pelo grupo de pesquisa. Os/as docentes também acolheram todas as atividades, dinâmicas e propostas feitas ao longo dos módulos, mobilizando uns aos outros no grupo do WhatsApp, que inicialmente foi construído para fortalecer o diálogo entre as pesquisadoras e os/as profissionais inscritos no curso, mas também para repassar as atividades extras, mas que, ao longo dos encontros, foi ocupando uma função de circulação de ideias, reportagens, filmes e materiais que se relacionavam com as discussões.

A seguir, será apresentada uma descrição das propostas que deram os pontapés em cada encontro do curso de extensão e as primeiras impressões acerca do processo de aproximação e vinculação com os/as docentes.

Desafios e potencialidades: a prática de Professores/as Diretores/as de Turma

O primeiro encontro do Curso de Extensão aconteceu no dia 02 de março de 2024, em uma sala de aula no subsolo. O seu objetivo era trabalhar o módulo 1, “O fazer dos professores diretores de turma: dilemas, desafios e potencialidades”, através de excertos de discursos dos/as próprios/as professores/as, problematizando os desafios e as potencialidades desse projeto.

Estiveram presentes nesse encontro oito professores/as: Márcio, Diogo, Milton, Judite, Margarida, Caetana, Fernando e Carla. Todavia, Carla precisou se ausentar ainda no início do encontro, em vista de um imprevisto familiar, e Márcio, temporariamente, precisou se ausentar, pois teve que participar de um aulão da escola, que estava previamente agendado.

Esse encontro foi dividido em três momentos, inicialmente uma apresentação, em que os/as professores/as foram convidados a se apresentar respondendo a pergunta “Quem eu sou quando não sou professor/a?”, posteriormente, o segundo momento, tinha como objetivo

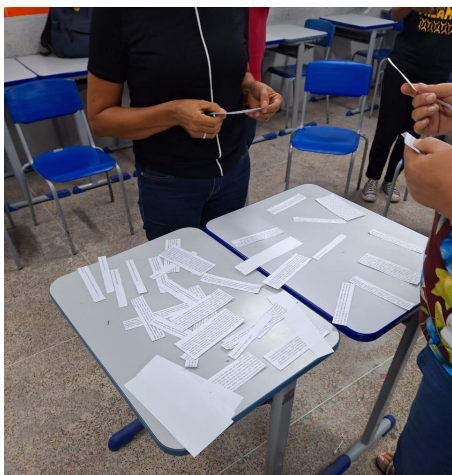
debater por meio dos discursos dos/as professores/as sobre os desafios e as potencialidades do PPDT. E, ao final, no terceiro momento, tratou-se de discutir coletivamente estratégias para encaminhar os desafios cotidianos enfrentados pelos/as Professores/as Diretores/as de Turma.

A apresentação durou cerca de quarenta minutos, todos/as se apresentaram por meio da pergunta sugerida. Nesse sentido, é interessante ressaltar a dimensão provocadora da pergunta, pois os/as docentes se mostraram muito mobilizados e, em alguns casos, angustiados com o convite a se falar através de outros significantes que não fossem “professor/a”. Foi notável o interesse e o engajamento dos/as mesmos/as, ainda que a dinâmica tenha convocado desde o início um pedido de abertura e certa exposição por parte deles/as. Vale ressaltar que as pesquisadoras também se apresentaram a partir da pergunta supracitada, o que pode ter mobilizado uma cumplicidade e algumas identificações, um exemplo foi o momento em que, divertidamente, discutimos sobre signos e times de futebol.

Após a apresentação, introduzimos o segundo momento. Foi disponibilizado em uma mesa ao centro da roda que fizemos pedaços de papel com falas de professores/as retiradas do formulário de inscrição que eles preencheram e das entrevistas realizadas anteriormente. E, no quadro, foi escrito em dois extremos as palavras “Desafios” e “Potencialidades” separadas por uma linha ao centro.

Figura 3:

Registro do primeiro dia do Curso de Extensão.



A proposta, portanto, era que os/as professores/as colocassem o trecho da fala no lado da potencialidade ou no lado do desafio, com base na experiência deles no PPDT. Um primeiro elemento interessante desenvolvido nesse momento foi a construção de uma linha de fronteira entre Desafios e Potencialidades, pois os/as professores/as passaram a colocar alguns trechos na interseção entre os dois campos, escancarando um lugar fronteiro entre os desafios e as potencialidades que esse projeto ocupa.

Os trechos foram esquematizados e divididos em três campos na tabela a seguir: Desafios, Potencialidades e a fronteira entre ambos.

Tabela 2:

Tabela com divisão entre Desafios, Potencialidades e ambos.

<i>Campo</i>	<i>Trechos</i>
<i>Desafio</i>	<p><i>“Então eles vinham até mim e falavam sobre problemas em casa. “ai é porque eu fui abusada pelo meu avô”, “ai é porque meu pai é alcoólatra, bate na minha mãe, bate em mim também”, “minha mãe é super-religiosa e não permite que eu saia com os colegas”. Então, situações muito... muito assim... complicadas, podemos dizer assim e você se via em um meio em que eles colocavam confiança em você para que você pudesse lidar com a situação e, às vezes, você, professor, dar uma saída ou um caminho pra que eles pudessem conseguir.”</i></p> <p><i>“E saber lidar com tudo isso... tem dias que você chega na escola já carregado. Já carregado, porque você escuta várias coisas ao mesmo dia, sabe? Vários problemas, várias situações difíceis e você tem que digerir, saber conversar e depois você escuta outra e tem que conversar.”</i></p>

	<p><i>“E, às vezes, são dois extremos no mesmo dia, ou um extremo só, ou um extremo em algo mais leve, mas imagina aí você pegar algo que é muito extremo... o que vem depois acaba sendo também um peso, porque você já está com aquilo e não tem como você não absorver as coisas. Você lida com eles, você está ali com eles, você escuta, você sabe quem são e quando é algo muito sério, você de alguma forma internaliza, você chega em casa com aquele pensamento. Às vezes você está assim, aleatoriamente em casa, vem um pensamento, vem você acolhendo a pessoa. “será como ela está? Será que aconteceu alguma coisa? Será que ela está bem?” Então, é lógico que você absorve, né? Lógico que você tenta não ser uma esponja, mas dizer que você sai ileso das coisas que você escuta... não sei se tem alguém que consiga.”</i></p>
	<p><i>“Foi uma experiência complicada principalmente no período de pandemia, de fato o pessoal e o profissional se misturaram, pois recebia mensagens em praticamente todo horário.”</i></p>
	<p><i>“Lidar com as dores que os educandos carregam consigo e que impactam diretamente sua aprendizagem. Ouvir alguns relatos em certos momentos mexem com nossas próprias dores que não curadas (nem parcialmente) nos machucam.”</i></p>
	<p><i>“Empatia, trabalho em equipe, unidade.”</i></p>
	<p><i>“Acho que tratar das questões socioemocionais da turma. Tudo que acarreta a vinda desses estudantes à escola. Problemas em casa, financeiro, questões de gênero e raciais.”</i></p>
	<p><i>“Faltou reunião pra gente se encontrar, pra gente reunir. Dentro do horário que também não é fácil. A gente vê um horário pra gente sentar e conversar. Sobre as aulas de Projeto de Vida. É importante articular melhor esse momento.”</i></p>
	<p><i>“É um peso. Porque a carga emocional. Ela realmente é grande. Os meninos procuram DT. Eles desabafam com DT. E o DT. Ele tem que chegar na turma. E chegar na turma não é fácil.”</i></p>
	<p><i>“Porque o projeto de vida eu tenho que planejar minha aula. Mas eu tenho que planejar minha aula de trilha, de aprofundamento e minha aula da base.”</i></p>
	<p><i>“Com relação aos estudantes, os meninos, eles estão muito vulneráveis. Eles estão muito sensíveis. Eles estão muito intolerantes às frustrações. Eles não conseguem mais tolerar uma frustraçãozinha sequer. Então, por exemplo, algo que talvez não seja tão... Não tenha uma dimensão tão grande. Eles dimensionam, eles potencializam, entendeu? Então, é bem delicado.”</i></p>
Potencialidade	<p><i>Competências socioemocionais</i></p>
	<p><i>“Nesse contexto o projeto se mostrou fundamental para busca ativa dos estudantes, bem como para trabalhar as competências socioemocionais fundamentais para o período. Foi o PPDT que neste período difícil fortaleceu o vínculo e engajamento do estudante com a escola.”</i></p>
	<p><i>“Esse trabalho nos oportuniza conhecer tão bem os alunos que nos faz entender seus dilemas e o espelhamento nos nossos próprios dilemas pessoais, é um processo diferente a cada turma e a cada ano, mas o essencial é essa parceria e o respeito que se constrói no processo que diminui os desafios e nos faz sentir mais humanos no processo de ensinar e aprender.”</i></p>

	<p>“Na minha opinião, como DT, eu tento ir pela conversa, pelo diálogo e mostrar, em ações, o porquê eles deveriam fazer isso e o porquê que eles não deveriam, entendeu? Porque eles enxergam o DT... a gente também é muito isso, muito de apoio. De apoio às vezes emocional, de conduta e eles confiam muito na gente.”</p>
	<p>“Chamam a gente de mãe, porque nós estamos sempre lidando com eles e, quando eles têm um problema, nós também estamos lidando, tentando resolver.”</p>
	<p>“E quando eles têm problemas, eles vêm falar comigo, pelo Whatsapp, pessoalmente... às vezes nem lidam de frente com o problema, chegam primeiro pra mim, conversam comigo e, logo após, eles tentam resolver a situação. Então a questão é uma relação de confiança, né? Você tem que gerar essa confiança também.”</p>
	<p>“O seu papel como DT muitas vezes é conversar e tentar dar um direcionamento e aí eles vão caminhar sozinhos, mas pelo menos eles não vão ficar perdidos. Às vezes a gente dá só uma luz, né? E eles seguem o que eles achem que é o melhor, mas eles costumam escutar.”</p>
	<p>Você lida cara a cara com isso, mas... e eu acredito que frases clichês não funcionam, né? “vai dar tudo certo! Você vai conseguir”. Acho que muitas vezes eu me coloco no lugar deles...</p>
Ambos	<p>“Antigamente, os problemas eram de disciplina. Hoje em dia, os problemas são emocionais mesmo. Eles não são disciplinares. Eles são emocionais. É bem difícil. Eles ainda estão indisciplinados. A gente ganhou um problema a mais. Porque os alunos, antigamente, eles eram indisciplinados e as questões emocionais não eram tão evidentes. Elas até eram, mas elas não tinham esse potencial que elas têm agora.”</p>
	<p>“Uso do celular”</p>
	<p>Interação com a família</p>
	<p>“Unir a turma, me conectar com eles, trabalhar as competências sócio emocionais.”</p>
	<p>“Ficar sabendo dos problemas pessoais dos alunos.”</p>
	<p>“E os alunos que estão, por exemplo, no farol vermelho em três disciplinas, e eles no segundo trimestre estão no farol vermelho em cinco, a gente senta, conversa e pergunta o que tá acontecendo? E geralmente é o quê? É um problema familiar... é alguma questão em casa... é o dinheiro do transporte que não tem... é o pai que é alcoólatra... aí nesse momento você consegue ver como a família interfere na parte acadêmica, né? Aí o DT tem que fazer isso.”</p>
	<p>“Se você escutar os meninos, os meninos vão dizer assim, em algumas aulas. Eu não tive nenhuma aula de projeto de vida. Eles vão dizer isso. Pode fazer entrevista com eles. E outros vão dizer assim... Ai professora, eu amo projeto de vida. É aula que eu gosto de vir. Porque é pra ser essa aula, entendeu? É pra ele chegar aqui e escutar sobre o que é a resiliência. Como é que eu posso ser resiliente? Como é que eu posso tolerar a frustração? Como é que eu posso fazer a gestão do meu tempo? Entendeu? Ele tem que criar ferramentas pra ele crescer do ponto de vista socioemocional. E ele tem que criar nessa aula de formação para a cidadania.”</p>

	<p><i>“É uma questão de vivência, de você ter vivências ao longo da sua vida e você tentar trazer, você buscar leitura, buscar artigos, buscar vídeos, buscar até alguém que você conheça que seja da área a psicologia, pra você poder ter algum direcionamento, porque você vai lidar com várias pessoas, adolescentes que são diversos, cada um tem um universo, costume dizer isso, são diferentes, são ímpares e você tem que saber lidar, porque eles também vivem o conjunto e você tem que saber lidar com as individualidades e também com o conjunto, né?”</i></p>
	<p><i>“Você fica assim oh... eu fiquei mal. Eu fiquei mal. Eu fiquei mal, assim, porque eu não podia ajudar de uma forma que fosse surtir um efeito... imediato e eu fiquei me sentindo assim meio insuficiente, né? Eu não posso fazer nada, meu Deus.”</i></p>
	<p><i>“Lidar com as nuances humanas.”</i></p>

Nota-se a complexidade desse projeto, uma vez que onze trechos foram inseridos no campo dos desafios e apenas sete no campo da potencialidade, entretanto, o destaque vai para os dez trechos inseridos em ambos os campos, elucidando a linha tênue entre os desafios e as potencialidades do/a PDT. Nesse sentido, perguntamos sobre o processo de ler as falas de colegas e de enquadrá-las nos campos disponibilizados, levando em consideração que existiam mais falas no lado do “desafio”.

Algumas questões se destacaram, são elas a dificuldade de dar contorno para a prática com Professor/a Diretor/a de Turma, o que ocasiona uma confusão em torno das relações produzidas entre professores/as e alunos/as, a grande quantidade de aspectos que tornam o PPDT um projeto potente no acolhimento das singularidades dos/as jovens, pois transforma a relação professor/a-aluno/a e redimensiona a dinâmica de sala de aula. Entretanto também foram assinalados os inúmeros desafios enfrentados por esses/as professores/as, tais como a condução das aulas de Projeto de Vida, o manejo das questões sociais e emocionais dos estudantes, a relação com a família, o tempo reduzido para planejamentos e insuficiência de espaços formativos.

O momento final foi dedicado ao debate de uma situação-problema que, inicialmente, seria construída em conjunto com os/as docentes, entretanto, ao invés de inventar uma situação, uma das professoras pediu para relatar um dilema que estava vivenciando em uma

de suas turmas como PDT, o que escancarou a apropriação que os/as participantes do curso de extensão desenvolveram com a construção dos encontros, pois se sentiram autorizados a mudar a direção das propostas e abordar o que de fato os/as interessava. Este indicativo foi de grande relevância para o referido módulo, mas também para os seguintes, pois foi possível apostar na construção coletiva das dinâmicas e debates elaborados no curso de extensão.

Judite trouxe uma situação dilemática que ela estava enfrentando com uma de suas turmas de DT. Alguns alunos que sentavam nas primeiras fileiras estavam incomodados com as brincadeiras dos alunos que sentavam mais atrás. Entretanto, a professora apresentou dois problemas: 1) essas brincadeiras não eram no momento da explicação, portanto não atrapalhavam a aula; 2) esses estudantes que estavam incomodados não queriam que os alunos brincalhões soubessem que a reclamação estava vindo deles.

Diante disso, a problemática era como lidar com essa situação: uma sala dividida, alunos trazendo queixas individualizadas para o DT que não poderia fazer uma reclamação, pois ou ela exporia os alunos que estavam reclamando ou ela seria sem fundamento, pois as brincadeiras não estavam atrapalhando a aula e os meninos estavam fazendo suas tarefas.

A palavra que melhor descreveria esse momento é “inventividade”, professores engajados em construir não somente a “solução” para um problema, mas também para construir estratégias de encaminhamento para lidar com essa questão de forma coletiva.

Compartilhando suas próprias experiências, uma delas bastante curiosa, a saber, uma das professoras fazia uma DR, dividindo a sala em grupos e pedindo para que os alunos apresentassem os dilemas que a turma vivia, resolvendo esses problemas de forma conjunta com a turma. O que parece ser uma ideia fadada ao caos, apresentou-se como uma estratégia curiosa da professora para lidar com as discordâncias, os conflitos e a dificuldade de confiança que os jovens apresentaram.

Aos poucos os/as professores/as e as pesquisadoras foram dando ideias de quais saídas poderiam ser construídas para lidar com o dilema apresentado pela professora, chegando, ao final, a uma ideia que agradou a vários/as professores/as, a construção de uma caixinha em que - anonimamente - os/as alunos/as poderiam inserir suas reclamações, queixas e comentários sobre a relação e a dinâmica da sala de aula, possibilitando uma discussão coletiva de uma problemática que viraria da sala de aula e não apenas de um aluno específico.

Em resumo, alcançamos o objetivo principal do primeiro encontro do curso de extensão: construir um espaço de problematização sobre a prática dos PDTs (seus desafios e potencialidade), mas também elaborar coletivamente saídas para esses desafios, que pudessem proporcionar uma troca entre os professores. Portanto, longe de uma perspectiva hierárquica e do lugar de especialistas que vão apresentar os rígidos caminhos das dinâmicas, debates e temáticas a serem desenvolvidas, desde o primeiro encontro foi possível estabelecer uma relação de confiança e de coletividade. O curso de extensão, portanto, não seria feito apenas pelas pesquisadoras da Universidade, mas sim pelas mãos, pensamentos e conhecimentos do encontro entre Escola - no caso, professores/as - e Universidade.

Antes, durante e após a Pandemia: marcos na prática de Professores/as Diretores/as de Turma

O segundo encontro do Curso de Extensão aconteceu no dia 06/04/2024, referente ao módulo dois: “A prática dos professores DTs no contexto pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico.” e tinha como objetivo instigar a reflexão crítica acerca dessas três temporalidades através de uma materialização da experiência vivenciada.

Ao longo da semana que antecedeu o segundo encontro, foram enviadas no grupo do *WhatsApp* as orientações da atividade complementar à carga horária do curso que seria

necessária para a condução das discussões. Nesse ínterim, vale ressaltar que também foi preciso discutir com os/as professores/as acerca da viabilidade do encontro, levando em consideração o surgimento de movimentações de greve de docentes das escolas estaduais, que estavam reivindicando seleções e concursos públicos, pagamento das promoções devidas, equiparação dos salários dos professores/as temporários com o dos professores/as efetivos em início de carreira (Lima, 2024).

A queixa central, entretanto, era a ausência de comunicação entre o governo e a categoria, o que produziu um ambiente tenso e conflituoso entre os/as docentes nas assembleias; uma delas, que aconteceu nas vésperas do encontro do curso de extensão, foi marcado por discussões inflamadas e agressões verbais e físicas. Esse clima de confronto e indignação emergiu no debate ao iniciarmos, alguns docentes apontaram o incômodo de não ser ouvido e de ter que lutar tão veementemente para ter seus direitos garantidos. Entretanto, as especulações dos movimentos de greve não impediram a realização do curso de extensão, pois os/as docentes aproveitaram a ocasião para reiterar, tanto no grupo do WhatsApp quanto ao final do módulo 1, que os nossos encontros eram fundamentais para a formação dos/as mesmos/as e não deveriam ser interrompidos, caso houvesse greve.

O primeiro ponto a ser abordado trata-se de uma análise de implicação, pois a minha presença neste encontro estava atravessada pelo cansaço e exaustão da rotina de trabalho, idas e vindas entre Sobral e Fortaleza, salas de aula, voz acabando e cabeça cansada, o que marcou a minha participação e presença nesse encontro. Dessa forma, ao final dos debates, fiquei com a sensação de que o encontro não havia sido produtivo e que o tema central não foi explorado, entretanto, essa percepção pode ter sido enviesada pela exaustão supracitada e, ainda que não tenha sido “produtivo”, em todo caso, vale a desconfiança em torno desse termo. O que não foi “produtivo” para a pesquisa, pode coincidir com uma demanda do grupo participante da pesquisa.

Inicialmente, foi necessário retomar a dinâmica de apresentação, pois três novas pessoas do grupo de pesquisa estavam presentes - Tatiana, Simone e Luciana - e dois professores ingressaram no curso - Pedro e Carla. A presença de Luciana, professora da pós-graduação e orientadora da pesquisa em questão, produziu uma marca significativa na condução do encontro e possibilitou um olhar externo ao grupo que estava sendo constituído.

A princípio, estávamos receosas da presença de Carla, coordenadora das turmas de segundo ano da instituição, no curso de extensão, tanto por ocupar um cargo de gestão na escola, quanto pelo seu engajamento e apropriação do Projeto Professor/a Diretor/a de Turma, o que, por vezes, a faz centralizar a fala quando discutimos a temática. Curiosamente, a sua presença não atrapalhou a dinâmica formada no encontro anterior, de maneira oposta, a gestora e professora trouxe uma perspectiva singular e potente acerca do PPDT, atraindo os/as demais docentes para o debate com seus relatos como professora DT antes e durante a pandemia.

Já Pedro, um professor jovem de física, que teve suas primeiras experiências como docente na pandemia, mostrou-se extremamente implicado com a sua prática, cuidadoso e reflexivo. Recentemente saído da universidade, seu posicionamento elucidou novos ângulos para as discussões construídas ao longo do curso de extensão.

Infelizmente a proposta inicial para conduzir o encontro não foi bem sucedida, alguns professores não trouxeram os objetos, outros trouxeram objetos apenas de uma das épocas, mas - coletivamente - essa questão foi contornada.

A orientação enviada no grupo do *WhatsApp* ao longo da semana era que os/as professores/as trouxessem uma materialidade, seja ela um objeto, uma música, uma poesia, uma imagem, etc., que materializasse a prática como Professor/a Diretor/a de Turma **antes**, **durante** e **depois** da pandemia. Alguns professores relataram dificuldade de entender a

proposta, todavia, de fato, existe um desafio ao tentar materializar o tempo em um objeto, entretanto era um desafio necessário para construir o nosso encontro naquele dia.

Algumas questões destacaram-se ao longo do módulo, são elas: a influência das emoções, afetos e do “psicológico” dos/as professores/as nas relações desenvolvidas entre os/as PDTs e as turmas; o aumento do trabalho no período pandêmico, pois foi necessário incorporar novas tecnologias em suas práticas; a exaustão dos/as profissionais com o Ensino Remoto Emergencial; o lugar de apaziguamento ofertado pelo trabalho no período pandêmico, pois desviava a preocupação com o vírus; o impacto do aumento de uso das telas, especialmente dos smartphones, no retorno às aulas presenciais; e os efeitos do período de distanciamento social na autoestima e na autoimagem dos estudantes e de alguns docentes.

Esses debates foram tensionados ou contornados de forma fluida e espontânea, estabelecendo um território de trocas, relatos de experiências, angústias e divertimentos. Entre risadas e lágrimas, os efeitos do período devastador da pandemia foram elaborados, especialmente em seus atravessamentos com a prática docente. Milton, que imprimiu uma cópia do quadro O grito, de Edvard Munch (1893), trouxe o relato emocionado da perda de um irmão para o vírus e apontou a pandemia como um período significativo nas histórias pessoais e profissionais, ao final de sua fala, ele sinalizou a importância do curso de extensão e da interlocução com psicólogas para elaborar essa experiência da pandemia coletivamente, pois tanto os alunos quanto os professores ainda sofriam os seus efeitos.

Além disso, uma das professoras afirmou que a pandemia produziu marcas significativas em suas práticas, pois aumentou a quantidade de trabalho, introduzindo novas práticas e tecnologias que transformaram sua experiência profissional. Sua fala foi reconhecida pelos/as outros/as profissionais, que trouxeram relatos semelhantes ao da professora, relatando angústias com o toque do celular ou surgimento de problemas de visão

e ergonômicos. Vale ressaltar que se tornou frequente os momentos em que um/a docente relata uma experiência e encontra ecos nas salas dos demais.

Depois desse momento, houve um debate sobre afinidade ou não das turmas com os/as DTs, foi notável a implicação com as turmas, se frustrando quando as relações não são boas, quando não há uma relação harmoniosa ou quando as turmas não apresentam rendimento. O afeto dos/as PDTs com as turmas é manifestado, em diversos momentos, através de relatos amorosos e/ou inconformados das histórias de algum aluno que surge como um personagem que representa essa relação. Essa perspectiva é interessante, pois entra em contraste com discursos genéricos de “o 1º J é uma péssima turma” ou “o 2º A é a melhor turma”, já que através do debate construído a partir da experiência dos/as professores/as trata-se de uma relação que se produz em uma via de mão dupla, dos/as professores/as para os/as alunos/as e vice versa. O relato do diário de campo a seguir, apresenta uma reflexão em torno desse momento.

Achei interessante a forma como eles, aos poucos, foram construindo uma reflexão sobre as diferentes relações que se produzem entre professores e alunos e entre um professor e uma turma, o que tornou a discussão menos do campo abstrato - do inexplicável - e mais passível de investigação. A prática como DT convoca o/a professor/a a se implicar na análise das relações em sala de aula e, conseqüentemente, o efeito de suas palavras, atos, ensinamentos, etc. (Diário de Campo, segundo encontro do curso de extensão, 06/04/2024).

Por fim, os/as professores/as citaram dois desafios que a pandemia incorporou ao cotidiano escolar: as questões socioemocionais, como já citado anteriormente, e o celular.

Alguns professores relataram o aumento de alunos com problemas na autoestima, que tinham dificuldades de retirar a máscara ainda hoje, outros casos de crises de ansiedade, do impacto das redes sociais nas concepções de imagem que os adolescentes têm de si mesmos,

a ausência de “controle” emocional, dentre outros. Já o celular surgiu como um instrumento que estava sendo um problemático não apenas para os alunos, que possuem dificuldades em deixar o celular de lado, mas também dos próprios professores.

Ao final do encontro, com a proposta de registrar em uma foto os objetos trazidos pelos/as docentes, foi construída, de forma espontânea e coletiva, uma instalação com os objetos. Durante a montagem, em uma mesa na sala dos/as professores/as, eles/as foram buscando outros objetos na sala dos professores para compor a instalação, tais como álcool em gel, garrafinhas de água, apostilas e fones de ouvido. A fotografia retirada do resultado da instalação será apresentada a seguir.

Figura 4:

Instalação montada com os objetos trazidos pelos/as professores/as



Ao final, pode-se dizer que o módulo cumpriu sua função, ainda que não tenha sido “produtivo” para a temática da pesquisa, o que rompe com a perspectiva utilitarista que me ocorreu ao final do encontro. Ao invés de centrar a atenção exclusivamente nos conteúdos e acontecimentos que poderiam ser aproveitados para a pesquisa em tela, foi necessário reconhecer a relevância discussões para o fortalecimento dos vínculos e da parceria entre os/as professores/as e as pesquisadoras, além da importância das discussões acerca dos afetos

desenvolvidos entre docentes e discentes, que, diversas vezes, são motivos de angústias e conflitos.

Vale destacar que o horário de finalização do encontro extrapolou consideravelmente, ao invés de finalizarmos a discussão no horário programado, os/as docentes - engajados e animados com o debate - estenderam até aproximadamente 12:30 a conversa.

Tempo, tempo, tempo: as relações intergeracionais e a prática de Professores/as Diretores/as de Turma

Previamente, o terceiro encontro do curso seria o módulo sobre queixas escolares, todavia, foi necessário mudar a ordem dos módulos em vista da repetição de algumas discussões relacionadas às dinâmicas relacionais entre professores/as e alunos/as no curso de extensão. Portanto, seguindo o *ethos* da cartografia e o pressuposto de processualidade da pesquisa, estando atenta aos caminhos e novas rotas para a Pesquisa-Intervenção apresentadas pelo campo, optamos por mudar a ordem dos módulos.

Dessa forma, o terceiro encontro aconteceu dia 25/05/2024 e trabalhou o módulo quatro: “Professores Diretores de Turma e as relações intergeracionais”. Nesse encontro, o objetivo era discutir acerca dos ideais de alunos que cercam a experiência dos/as professores/as, retratando os/as alunos/as que eles/as foram, os/as alunos/as que recebiam na escola antes da pandemia e os/as alunos/as que passaram a receber no pós-pandemia.

Ao longo da semana, enviamos mensagens solicitando uma fotografia da época de escola dos/as professores, pois seria material para conduzir o encontro no sábado, todavia, não recebemos muitos retornos, apenas quatro professores enviaram as fotos, o que nos levou

a imprimir imagens retiradas da internet que retratasse espaços da escola e estudantes.

O terceiro encontro iniciou com bastante cara de encontro do “meio”, alguns professores/as avisaram que não poderiam comparecer, outros apenas não compareceram. Já passava de 8:40 da manhã e apenas três professores estavam presentes, dessa forma, optamos por iniciar com os/as docentes presentes; Carla chegou alguns minutos depois, totalizando quatro professores/as.

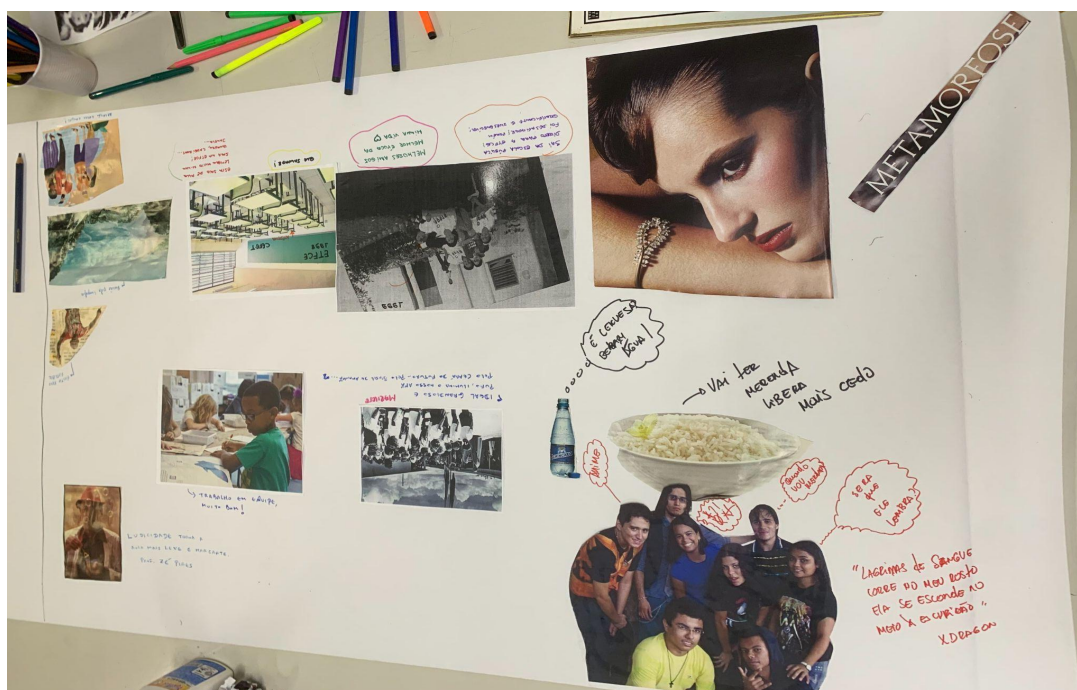
Estávamos reunidos na sala de planejamento, um espaço menor, mas bastante habitado pelos/as professores/as, o que implicou em algumas interrupções em decorrência do trânsito de docentes, seja para procurar algum material ou um funcionário que poderia estar naquele local. Esteticamente, o ambiente era repleto de flanelógrafos, materiais de papelaria, livros, cartazes, bandeirinhas de quadrilha coloridas; algumas mesas ao centro estavam dispostas para as reuniões de área que costumavam acontecer naquele espaço e, dispostos nas laterais da sala, havia mesas com computadores e alguns armários. Além disso, existia alguns rastros de brincadeiras deixados por professores/as em um quadro branco, organizado no canto da sala: nomes de cores escritas com pincéis de diferentes cores, uma possível brincadeira feita com um professor daltônico.

Ainda que o número de pessoas presentes no encontro tenha sido baixo, as discussões seguiram um caminho de descontração, nostalgia e potentes problematizações. Ao apresentarmos a primeira proposta de retomar as memórias e materializar no cartaz os alunos que eles foram na época da escola, foi perceptível o engajamento e o divertimento deles nesse processo.

Após cerca de vinte minutos da primeira parte da atividade, que tinha como objetivo materializar os/as alunos/as que eles/as foram, o cartaz ficou da seguinte forma:

Figura 5:

Registro da cartolina após a primeira pergunta: “ Que aluno vocês eram na época da escola?”



Nota-se a ênfase que os/as professores/as deram à rotina vivenciada no período de escolarização de suas épocas, Diogo era o mais novo dentre os/as docentes presentes, pois cursou o ensino médio já no século XXI, já os demais, Milton, Carla e Marcio, finalizaram a escola nos anos 80 e 90. A organização das salas de aula, os estudantes reunidos em atividades de grupos, alunos enfileirados cantando o hino, dentre outras práticas tradicionais da escola são retratadas na imagem acima, valendo ressaltar a permanência de sua maioria nas escolas pós-pandemia.

Foi retratado, através de uma foto trazida por Diogo, o período em que ele cursava o terceiro ano do Ensino Médio e o primeiro ano que houve merenda para todas as escolas, luta antiga da qual ele participava ativamente nos movimentos sociais. Anteriormente, existia merenda escolar em algumas escolas, todavia, a partir de 2009, após anos de reivindicação, ela foi regulamentada e tornou-se lei o atendimento da merenda escolar.

Logo em seguida, apresentamos a segunda pergunta e, portanto, convidamos os/as professores/as para fazer a segunda intervenção no cartaz: “Que tipo de alunos/as vocês recebiam antes da pandemia?”

Nesse momento, destacou-se um interessante analisador que será melhor explorado posteriormente, isto é, a impossibilidade dos/as docentes falarem do período pré-pandêmico sem retomar a experiência vivenciada na pandemia e as marcas deixadas para o pós-pandemia. Podemos afirmar que esse foi o principal analisador desse encontro, já que o terceiro momento - que seria a materialização dos/as alunos/as que eles/as receberam no pós-pandemia - não precisou ser solicitado, pois não se podia falar do passado sem evocar o agora e vice-versa.

Algumas questões se destacaram por meio dessa dinâmica, são elas o advento do celular na sala de aula e nas dinâmicas sociais, o efeito do distanciamento social nas relações interpessoais e nas emoções dos/as estudantes, a relação contemporânea com o tempo e a pressa cotidiana dos/as jovens e a relação entre violência e vivência dos/as adolescentes com a cidade. Além disso, foi trazido à tona o desengajamento dos/as estudantes no contexto pós-pandemia, mas que, desde antes da pandemia, já era uma realidade.

Carla trouxe uma queixa relacionada ao desengajamento, de acordo com ela, os/as estudantes eram desinteressados/as e isso produzia uma desmotivação nela. Nesse momento, surgiu a questão sobre que tipo de aluna ela era na época da escola, muita nostalgia sua resposta afirmou sua postura exemplar na sala de aula, não era a mais inteligente, mas certamente era uma das mais esforçadas, participava das aulas, pesquisava e dialogava com os professores.

Posteriormente, questionamos qual aluno/a ela esperava receber e quais alunos/as costumavam chamar mais a sua atenção na sala de aula. Sua resposta foi semelhante à anterior: alunos/as engajados, curiosos e esforçados. Assim, em um riso como o de quem percebe algo que já sabia, Carla deu-se conta de algo interessante que atravessa as relações de alguns/algumas professores/as com seus alunos/as: as idealizações que tem a ver com a

própria experiência, os enviesamentos subjetivos que atravessam os olhares de professores/as sobre os alunos/as.

Ao final do encontro, discutimos acerca dos dois últimos encontros do curso de extensão, que precisariam acontecer ainda em junho e recebemos diversas sugestões, o que desvelou a implicação dos/as professores/as na construção do grupo e do curso. Além disso, eles/as se prontificaram a se responsabilizar pelo lanche do encontro seguinte, bem como de convocar os/as professores/as que estavam faltando a retornarem para os encontros. Eis a implicação e a autogestão do grupo se concretizando.

Figura 6:

Cartaz do terceiro encontro do Curso de Extensão finalizado.



A colagem finalizada acima representa uma processualidade que implica os/as professores/as participantes do curso tanto em sua história escolar como estudante quanto os aspectos profissionais mais recentes. O contraste entre fotografias da década de oitenta e os controles remotos são radicalizados quando o aparelho celular surge, dinamizando e complexificando ainda mais as diferentes gerações e seus impactos na história da escola.

As salas de aula e os/as alunos/as se repetem, são a matriz da colagem final, mas os elementos somados dão novas roupagens e moldes para os mesmos, por exemplo, o aparecimento da imagem de um estudante tenso, com as mãos entremeadas nos cabelos,

associada a palavra “ansiedade” e aos imperativos de resultados são indicativos das novas montagens das salas de aula. Além disso, surge também um relógio com a frase colada por um dos professores “Não aguento esperar” e, logo ao lado, uma seta indicando a pós-pandemia.

A colagem do canto superior direito, que parece uma insurgência da imagem do clipe “Another Brick in the wall” de Pink Floyd - alunos enfileirados, sem rostos que os distingam e passando por uma homogeneização da escola -, colada sobre a fotografia de uma mulher com a palavra metamorfose ao lado, destaca o caminho de mudanças, repetições e invenções que compõem o quadro de memórias e de temporalidades feito pelos/as professores/as. Uma verdadeira metamorfose vai sendo confeccionada, entretanto, as continuidades emergem através das identificações dos/as professores/as com seus estudantes e com as pesquisadoras, que possuem diferentes faixas etárias.

Queixas escolares e a prática de Professores/as Diretores/as de Turmas

O quarto encontro do Curso de Extensão aconteceu no dia 20/06/2024 e trabalhou o tema referente ao módulo três: “Queixas escolares no pós-pandemia”. O objetivo deste módulo era discutir o conceito de “queixas escolares” com os/as professores/as e discutir o cenário escolar pós-pandemia e como as queixas vêm sendo enunciadas e encaminhadas.

Dessa vez, o espaço utilizado para o encontro do curso foi a sala de vídeo, uma sala no subsolo com diversas mesas e cadeiras dispostas. É uma sala de aula, como todas as demais, mas que possui um tamanho maior e geralmente é utilizada quando os/as professores/as querem juntar mais de uma turma em um espaço.

A semana que antecedeu o encontro foi conturbada, pois o encontro seria em uma quinta-feira - sugestão deles e da coordenadora Carla - no horário de planejamento das ciências humanas, área da maioria dos/as professores/as participantes do grupo. Todavia, a

semana de provas bimestrais foi adiada e coincidiu com a data marcada. Atrelado a isso, Carla, coordenadora do segundo ano, participante do curso de extensão e nossa ponte de contato com a escola, recebeu uma proposta de emprego na superintendência da SEDUC e saiu da coordenação na escola. Frente a isso, tornou-se necessário recorrer a outros membros da gestão para conseguir a liberação dos/as professores/as participantes do curso de extensão, já que eles haviam sido lotados para fiscalizar provas. Carla, felizmente, ainda continuou ajudando no contato com o coordenador que a substituiu e com a diretora da escola, confirmando - na véspera do encontro - a liberação dos/as professores/as.

Inicialmente dispusemos algumas mesas ao centro da sala e espalhamos o material que seria utilizado na atividade disparadora da discussão. Ao longo da semana compilamos trechos de textos e artigos que discutiam o tema da queixa escolar, imprimimos e organizamos esses papéis com folhas, canetinhas, pinceis e *post-its*, para que os/as professores/as pudessem interagir com os escritos, alguns textos foram Souza (2020), Schweitzer e Souza (2018) e Lima, Prado e Souza (2014).

A interação com esses textos, previamente, era apenas uma etapa do encontro, todavia, em vista da riqueza de exemplos e experiências que estavam sendo compartilhadas, não foi necessário passar para o segundo momento, que seria um pequeno vídeo do documentário “Nunca me sonharam” para disparar a troca de experiências.

Figura 7:

Registro do início da atividade.



Na imagem acima estão dispostos os materiais da atividade e, em volta da mesa, os/as docentes que participaram da atividade. Vale ressaltar que o número de professores/as que participaram desse encontro foi significativo, oito dos nove participantes estavam presentes, o que aponta para a relevância dos encontros acontecerem durante o horário de trabalho dos/as docentes. Carla, não pôde comparecer, pois estava em seu horário de trabalho em outra instituição.

O quarto módulo foi crucial para desenvolver alguns debates que ficaram nas margens das discussões anteriores, a saber, os dilemas vivenciados pelos/as professores/as DTs no contato com as queixas escolares no cotidiano escolar e suas (im)possibilidades de encaminhamento. Destacam-se alguns temas repetitivos no encontro, a saber, a estigmatização dos/as alunos/as e dos/as professores/as, as culpabilizações individualizadas dos problemas de escolarização e os desafios na prática como PDT.

O cenário foi marcado por trocas de experiências, mas também por conflitos e discordâncias que foram fundamentais para o reposicionamento dos/as docentes frente às imposições de “dar conta” das múltiplas queixas que lhes são endereçadas, pois, desde o primeiro momento de debate com os/as docentes, tornou-se perceptível a cobrança e angústia

produzidas pela exigência de alcançar ideais de “Professor Diretor de Turma”, uma figura abstrata, sem muitos atributos definitivos, mas com muitas responsabilidades.

O eixo central das discussões abordou a preocupação com as consequências da quantidade de trabalho dos/as docentes que ocupam essa função, pois muitos profissionais ficam sobrecarregados com a responsabilidade de acolher e investigar a realidade de todos os/as seus/suas alunos/as. Pedro lembrou de uma colega que precisou se ausentar das salas de aula, por excesso de carga do trabalho. Ele relatou que havia visto essa mesma professora nos corredores chorando entre uma aula e outra, pois não estava bem.

A pergunta: “quem olha pra gente? Quem cuida da gente” foi repetida diversas vezes e a exaustão dos/as professores/as era transmitida por meio dessa questão que pode ser compreendida como um pedido. Tornou-se perceptível um deslocamento da queixa escolar para uma necessidade de suporte contínuo aos/às professores/as, uma vez que houve um pedido de socorro por parte desses/as profissionais excessivamente “implicados” em seus trabalhos, questão que será melhor explorada no capítulo cinco.

Caetana e Márcio sinalizam que o PPDT, inicialmente, era mais burocrático e técnico, os/as professores/as que ocupavam essa função precisavam lidar com demandas tais como o acompanhamento das frequências, os índices de rendimentos, o abandono e a evasão escolar, etc., entretanto, especialmente no contexto da pandemia e pós-pandemia, os/as professores/as passaram a lidar com questões sociais e emocionais de forma mais direta.

Por fim, é necessário apontar que esse encontro, ainda que não tenha sido o último, teve uma característica de finalização e de avaliação do Curso de Extensão, pois uma das professoras, Caetana, não poderia participar do encontro seguinte, então trouxe, espontaneamente, suas impressões da experiência. De forma efusiva, a professora mostrou-se grata pelos espaços de escuta e de elaboração de uma prática que ela vem desenvolvendo há mais de quatorze anos, pois a mesma foi PDT no período inicial do projeto, em 2010.

Reiterou, também, a necessidade de ampliação de espaços como aquele, que pudesse ofertar formação para os/as professores/as da educação básica, pois a universidade tem muito a aprender com a escola básica.

“Despencados de voos cansativos”: escola como espaço de promoção de saúde

O quinto encontro do Curso de Extensão aconteceu no dia 22/06/2024 e trabalhou o tema referente ao módulo: “A escola como espaço de promoção de saúde e Construção de estratégias pedagógicas e institucionais coletivas”. O objetivo deste módulo era identificar quais os modos de promoção de saúde assinalados pelos/as professores/as na escola e construir saídas coletivas para as problemáticas institucionais.

No decorrer da semana que precedeu o encontro, solicitamos que os/as professores/as escrevessem uma carta endereçada a qualquer coisa da escola que os/as fizesse bem (uma pessoa, um lugar, um acontecimento, um dia da semana, etc.). Essas cartas seriam o mote para conduzir a discussão sobre modos de produção de saúde encontrados pelos/as professores/as na escola.

A proposta de trabalhar com cartas no módulo de encerramento do curso se deu por inspiração em dois trabalhos realizados em diferentes grupos de pesquisa e extensão. A primeira inspiração é o trabalho realizado por Dias e Rodrigues (2019), que utiliza da escrita de cartas como ferramenta para uma formação inventiva de professores na relação entre escola e Universidade. No livro organizado pelas pesquisadoras, outros autores e pesquisadores do campo da psicologia e da educação trazem suas experiências com a escrita de cartas na formação de professores, como é o caso de Amado (2019), que ao falar sobre a subjetivação da experiência através da escrita, destaca-a como um dispositivo que possibilita uma ascense, um treino de si sobre si mesmo que pode produzir ressonâncias potentes.

Além disso, também nos mobilizamos pela experiência desenvolvida no Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo (USP), por meio do dispositivo do Plantão Institucional. A escrita de cartas endereçadas surge como uma estratégia de pesquisa e de intervenção na interlocução entre as pesquisadoras e a comunidade que frequenta o plantão. Nesse sentido, essa metodologia constitui uma aposta na escrita como uma maneira de problematizar a complexidade em torno da vida escolar, isto é, permite a delimitação de problemas através da carta, pois a produção da queixa se dá de forma implicada (Machado, Hahne e Fonseca, 2021).

Levando em consideração que o cotidiano escolar é constituído por pessoas, objetos, lugares, palavras, ações e sentimentos, a proposta de escrever uma carta endereçada a quaisquer elementos citados anteriormente, convoca os/as professores/as a olhar para seu dia a dia, para as pessoas, objetos e lugares que fazem parte do trabalho e das relações desenvolvidas nesse território em que passam a maior parte do tempo. Inspiradas no trabalho desenvolvido por Machado, Hahne e Fonseca (2021), a estratégia pode proporcionar um olhar sobre as situações-problemas vivenciadas pelos/as PDTs no ambiente escolar, haja vista que elas nunca são produzidas por um sujeito supostamente isolado das questões interpessoais e institucionais.

Portanto, para atingir o objetivo do último módulo, foi necessário retomar a concepção da escola como um território de múltiplos afetos, alianças e estratégias de cuidado, o que envolve os mais diversos elementos. Além disso, a aposta na escola como um espaço vital para a promoção de saúde nos conduz a noção que leva em conta as políticas sociais, a cultura, o emprego, os valores, etc. (Martinez, 1996), portanto, a noção de promoção de saúde deve estar ancorada no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Estar no lugar de remetente de uma carta a ser endereçada para um elemento da escola que “faz bem” pode abrir espaço para a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem,

operações psicológicas que demandam tempo e que, frequentemente, são aceleradas ou impossibilitadas no cotidiano escolar. Ademais, essa metodologia de pesquisa e de intervenção permite um convite que abre espaço para a participação, improvisação e deslocamento (Machado, Hahne & Fonseca, 2021).

Isto posto, iniciamos o último encontro do curso de extensão conversando sobre o processo de escrita das cartas, posteriormente, os/as professores/as leram suas respectivas cartas e falaram sobre a escolha do destinatário da carta.

De antemão, Judite e Margarida, duas professoras que possuem idade mais avançada em relação aos/às outros/as professores/as do grupo, relataram com bastante nostalgia o tempo em que utilizavam cartas como principal meio de comunicação, a segunda trouxe suas memórias de quando escrevia cartas para suas amigas e a primeira comentou sobre escrever muitas cartas aos seu pai havia ido embora quando ela tinha dezesseis anos. Elas também acrescentaram que esse hábito, outrora rotineiro, já não fazia parte de suas vidas há muitos anos, portanto, então foi uma experiência diferente voltar a escrevê-las.

Os destinatários das cartas foram variados, mas existia uma repetição nas diferentes cartas escritas e lidas, a saber, as relações efetivas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A carta escrita por Margarida foi endereçada a uma de suas alunas do primeiro ano, que surge como uma referência para a professora tanto ao planejar a aula quanto no momento da transmissão em sala. Margarida afirmou que, por saber que a aluna é dedicada e, certamente, irá prestar atenção, planeja as aulas pensando nela. Nesse momento, a carta surge como mais um dos endereçamentos feitos pela professora à aluna, já que as próprias aulas já lhes são endereçadas.

O seu esforço hoje é muito grande, de verdade, mas tudo isso será recompensado futuramente. Sei que você vai ser uma profissional que vai ajudar muita gente e tenho

certeza que você vai salvar muitas vidas. Como eu te admiro, minha querida aluna.

(Trecho da carta escrita por Margarida, quinto encontro do Curso de Extensão).¹³

Atravessada por afeto e acolhimento, a escrita da professora chama a atenção para as relações desenvolvidas entre professores/as e alunos/as, pois não apenas os primeiros servem de referência para os segundos, na realidade, é importante uma relação mútua de interesse e engajamento.

Já Judite escreveu a carta para o seu eu do futuro, mas ficou nítido através da escrita, um resgate dos momentos em que as pessoas do dia a dia que lhe arrancam sorrisos, uma carta comovente, pois trazia afeto, mas também rancor e inquietação frente à rotina desgastante e ao funcionamento institucional que impede o encontro entre as pessoas. O trecho a seguir apresenta uma mescla de frustração e de esperança no encontro com o outro, que fica nítido através de sua carta.

[...] Não, não estou reclamando sobre a vida que levo, ela é boa, principalmente quando seres divinos me cumprimentam, perguntam como estou, enfim me afagam com uma palavra, um abraço, um gesto de afeto. Isso é tão necessário e faz um bem danado em mim. [...] não vou citar o nome delas, não são muitas, mas são gente como eu, que diariamente ao abrir os olhos e contemplar a imensidão do céu, agradece por estar vivo, saudável, disposta a seguir trabalhando, tentando fazer o bem ao próximo, que muitas vezes se aproximam de nós porque nos enxerga como alguém de alma leve, capaz de realizar algo bom na vida. (Trecho retirado da carta de Judite, quinto encontro do Curso de Extensão).

Seguindo essa linha de pensamento, Fernando leu sua carta, que foi endereçada às relações que são desenvolvidas por ele na escola, assinalando o quanto elas são fundamentais para o seu bem estar na escola. De acordo com ele, tanto a boa relação com os/as alunos/as

¹³ As cartas estão disponíveis na íntegra nos anexos.

quanto com os/as colegas professores/as são fundamentais para tornar a escola um lugar acolhedor. A seguir, um trecho transcrito de sua carta:

Algo que me faz bem na escola são as relações humanas. Quando conseguimos realmente estabelecer relações de afeto, de cuidado, respeito, de admiração, de incentivo, de preocupação um com o outro, de ajudar muitos. Quando sabemos mais do que os nomes, os crachás, as funções, as disciplinas, quando vamos além. Isso pode ser desde as relações com os funcionários da escola, com os estudantes, com a gestão, com os professores e com os responsáveis dos estudantes. (Trecho da carta de Fernando, quinto encontro do Curso de Extensão).

Avançando com a ênfase nas relações, fomos surpreendidos com a repetição do destinatário “Planejamento”, pois dois professores das Ciências Humanas, Diogo e Márcio, endereçaram suas cartas a esse momento da semana que proporciona o encontro entre os/as professores/as. Nesse momento, a discussão foi bastante interessante, pois trouxe à tona a importância da coletividade proporcionada pelos encontros semanais, que são divididos por áreas, conforme explicitado anteriormente. As cartas dos dois docentes exaltavam a dimensão inventiva, divertida e catártica do encontro entre professores para discutir os dilemas vivenciados ao longo da semana e do semestre letivo. Repletas de divertimento e afeto, as cartas destinadas ao Planejamento elucidam características importantes desses espaços de diálogo. Logo abaixo estão expostos dois trechos das cartas.

Olá, planejamento, tudo bem? Pois bem, escrevo essa carta para mostrar o quanto estamos juntos todos esses anos. Praticamente, toda quinta-feira, nos encontramos para que você dificulte o meu dia, mas facilite a minha semana. (Trecho da carta de Márcio, quinto encontro do Curso de Extensão).

Queridas quintas-feiras dos planejamentos de humanas, nesses dias temos nos encontrado bastante nesses quase 2 anos. Muitos risos e planejamentos, mesmo com

nossas diferenças, tudo flui. E é uma fluidez que nem Bauman explicaria. Muitas coisas foram planejadas, muitas coisas lindas nasceram, floresceram como a Semana da Consciência Negra, uma das coisas mais lindas da -¹⁴. [...] As quintas me ensinavam a ser um professor melhor, escutar, olhar, saber e sentir. Se sentir nos faz humanos, os outros dias que me desculpem, ou não, mas não existe vida sem sentir algo, logo não existe vida fora das humanas, fora das quintas. Obrigado. (Trecho da carta de Diogo, quinto encontro do Curso de Extensão).

Por fim, a carta escrita por Carla retorna para o início, isto é, a porta de entrada na escola. Mais especificamente, aquele que recebe as pessoas na entrada, o porteiro da escola. Ao escolher o senhor Almeida¹⁵, a professora relembra que ele foi a primeira pessoa a lhe receber em seu primeiro dia de trabalho na escola em questão. Com tom saudoso, mas também agradecido, Carla exalta a dedicação do funcionário no acolhimento dos profissionais da escola, dos/as estudantes e dos/as familiares dos/as alunos/as.

Depois desse primeiro bom dia, recebi muitos outros... sempre com atenção e cuidado! É sua forma de trabalhar e já é marca registrada na *. Alunos, pais, funcionários, professores, gestão e até o pessoal da SEDUC, só entram com sua autorização! Hahahaha trata todos com o mesmo rigor e doçura para quem sabe observar. (Trecho da carta escrita por Carla, quinto encontro do Curso de Extensão).

Após essa discussão, compartilhamos com os/as professores/as a música “Passarinhos” do rapper Emicida com participação especial de Vanessa da Matta, cuja letra frequentemente surgia quando eu pensava na construção da ementa do curso de extensão. Ao final da apresentação das cartas, foi perceptível como as relações são fundamentais para o

¹⁴ Por motivos éticos, o nome da escola foi retirado.

¹⁵ Nome fictício atribuído ao porteiro da escola.

bem estar dos/as professores/as na escola, o que se aproxima do que a letra da música transmite, que é a importância das relações para que a educação aconteça.

“Despencados de voos cansativos

Complicados e pensativos

Machucados após tantos crivos

Blindados com nossos motivos

Amuados, reflexivos

E dá-lhe antidepressivos

Acanhados entre discos e livros

Inofensivos

Será que o Sol sai prum voo melhor?

Eu vou esperar

Talvez na primavera

O céu clareia, vem calor, vê só

O que sobrou de nós e o que já era

Em colapso o planeta gira

Tanta mentira aumenta a ira de quem sofre mudo

A página vira, o são delira

Então a gente pira e, no meio disso tudo, tamo tipo

Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho

Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho

Nem que seja no peito um do outro

La-laia, la-laia, la-laia

Ah-ahn-ahn-ahn-ahn

Ah-ahn-ahn-ahn (ah, ah, ah, ah)

A Babilônia é cinza e neon, eu sei

Meu melhor amigo tem sido o som, okay

Tanto carma lembra Armagedom, orei

Busco vida nova tipo ultrassom, achei

Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense

Competição em vão, que ninguém vence

Pense num formigueiro, vai mal

Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus

No pé que as coisas vão, jão, doideira

Daqui a pouco resta madeira nem pro caixão

Era neblina, hoje é poluição

Asfalto quente queima os pé no chão

Carros em profusão, confusão

Água em escassez, bem na nossa vez

Assim não resta nem as barata (é memo)

Injustos fazem leis e o que resta procês?

Escolher qual veneno te mata

Pois somos tipo

Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho

Nem que seja no peito um do outro
 Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho
 Nem que seja no peito um do outro

Laiá, laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá

Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho
 Nem que seja no peito um do outro
 Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho (dois, três, quatro)
 Nem que seja no peito um do outro.”

Após a música, foram construídas algumas reflexões em torno da música do percurso do curso de extensão, pois a experiência mostrou como o lugar do PDT está muito próximo do afeto e da afetação nas relações, seja pela via da troca e da potência, seja pelo sufocamento e sobrecarga através das relações produzidas. De uma forma inesperada e não planejada, chegamos a uma discussão que, inicialmente, seria o segundo momento do encontro, mas foi descartada em vista do tempo. O debate em torno das estratégias coletivas para lidar com as problemáticas institucionais tangenciou o discurso dos/as professores/as e das pesquisadoras, entretanto, foram os/as PDTs que trouxeram essa questão para o centro da discussão após uma provocação feita por uma das pesquisadoras.

O último encontro, portanto, foi marcado por uma espontaneidade construída ao longo do percurso de construção da pesquisa na escola, os diálogos marcados por uma cumplicidade tornaram-se orgânicos ao grupo. A distância, preocupação inicial da pesquisadora no contato

com os/as professores/as da escola, foi notadamente transformada; as fronteiras entre escola e Universidade ainda existiam, mas uma zona de contato foi construída através do exercício da paciência e da abertura à experiência.

Sobreimplicação e o/a professor/a trabalhador/a: “O PDT não aguenta mais”

Neste capítulo, tem-se como proposta explorar alguns analisadores que, ao longo do percurso de pesquisa, puseram em análise a realidade institucional da pesquisa em questão. De acordo com Rossi e Passos (2014), analisador é um conceito formulado por Guattari com base nos seus estudos anteriores na Farmácia, em que, ao retomar o sentido químico do termo, afirma que ele é “aquele ou aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional” (Rossi & Passos, 2014, p. 173).

Além disso, os autores destacam que os analisadores são heterogêneos e trazem à tona contradições de uma época, um acontecimento, um momento do grupo, um indivíduo, uma enunciação ou uma técnica (Rossi & Passos, 2014; Paulon, 2005). Nesse sentido, os analisadores foram produzidos ao longo da Pesquisa-Intervenção, deslocando verdades instituídas que, até então, eram percebidas de forma homogênea, mas que se tornaram fragmentadas, parciais e polifônicas (Paulon, 2005).

Vale ressaltar que os/as analisadores aprofundados a seguir não contemplam a completude de discussões e análises realizadas ao longo do Curso de Extensão. Na verdade, trata-se de uma experimentação de alguns conceitos e acontecimentos chaves do percurso de pesquisa que saltaram aos olhos da pesquisadora no processo de escrita, entendendo, também, que existe um recorte da questão de pesquisa a ser realizada. Esta Pesquisa-Intervenção possibilita diversas veredas analíticas, uma delas está em construção a seguir.

De antemão, é necessário explorar o conceito de sobreimplicação que se tornou o analisador guarda-chuva desta pesquisa, uma vez que ele contempla diversas veredas analíticas aqui desbravadas, além de possibilitar uma ampla compreensão das dinâmicas de trabalho vivenciadas pelos/as Professores/as Diretores/as de Turma.

Lourau (1990/2004) conceitua a sobreimplicação para designar uma deriva do conceito de implicação, relacionando à subjetividade-mercadoria. O autor aponta que a sobreimplicação é uma ideologia normativa do sobretrabalho, produzida da necessidade de “implicar-se” (Lourau, 1990/2004). Essa necessidade cobra um “a mais” de trabalho, que é visto como produtividade, engajamento e implicação do trabalhador com seu ofício. Lourau acrescenta:

O implicacionismo da sobreimplicação é a *performance* ergológica ou desportiva (ou mesmo artística), o *neo-stakhanovismo* que, no Japão, resulta não somente nos círculos de qualidade como forma de recuperação do sobretrabalho intelectual e físico da base, como igualmente, na recente legislação japonesa, na instituição do *karoshi* reconhecimento de morte por excesso de trabalho. (Lourau, 1990/2004, p. 195).

A sobreimplicação é escancarada pelas demandas dirigidas ao/à professor/a trabalhador/a, que privilegiam a polivalência e a flexibilidade, esperando do/a docente a capacidade de integrar especialidades de outras áreas do conhecimento e de ação que ampliem suas possibilidades de aproveitamento no território escolar (Silva & Santos, 2011).

Isto posto, a seguir exploraremos alguns analisadores evocados a partir da pesquisa e que se inserem no analisador guarda-chuva sobreimplicação dos/as PDTs, são eles 1) o analisador temporal da prática do/a Professor/a Diretor/a de Turma nas temporalidades pré, durante e pós pandemia; 2) o celular e as questões socioemocionais; 3) as fronteiras da prática de PDT; 4) as dinâmicas de precarização do trabalho docente; 5) a coletividade e o Curso de Extensão de formação para Professores/as Diretores/as de Turma.

Temporalidades em conflito: o trabalho de PDT antes, durante e pós-pandemia como analisador temporal

Conforme apresentado anteriormente, a prática dos/as Professores/as Diretores/as de Turma foi intimamente afetada pelo período pandêmico, produzindo marcas tanto no público que a escola recebe, quanto na configuração de trabalho desses profissionais. A seguir, pretendemos explorar essas duas questões, que estão relacionadas e que, juntas, constituem alguns desafios vivenciados na escola pública brasileira.

De antemão, é fundamental expor que essa tentativa de divisão temporal entre pré, durante e pós pandemia se tornou fracassada ao longo do Curso de Extensão, pois, no decorrer das elaborações e reflexões produzidas nos módulos os/as professores/as assinalaram uma indissociabilidade entre as experiências. Essa questão fica explícita por meio de um acontecimento do terceiro encontro do Curso, que tinha como objetivo explorar as relações intergeracionais e a prática dos/as PDTs.

Já no início da atividade, ficou notável a dificuldade dos/as professores/as de pensar e materializar os/as alunos/as de antes da pandemia sem utilizar como referência a pandemia. Nesse sentido, ficou perceptível que uma temporalidade só existe em relação às outras duas, só existem os períodos pré-pandêmico e pós-pandêmico porque existiu o pandêmico. Como apresentado no trecho do diário de campo a seguir, os/as professores/as frequentemente se referiam aos impactos da pandemia, mesmo quando estavam discutindo o período anterior a esse acontecimento.

Ao pedirmos que os professores materializassem os alunos que eles recebiam antes de 2020, percebemos a impossibilidade de falar sobre os alunos antes da pandemia, sem usar o parâmetro do tempo pandêmico e pós-pandêmico. Sempre que iam falar sobre

alguma característica dos alunos, já vinha acompanhado a análise: “mas a pandemia agravou isso” “atualmente eles estão piores no uso do celular, a pandemia agravou isso”, “os alunos eram indisciplinados, mas depois da pandemia eles ficaram indisciplinados e com instabilidade emocional”. (Diário de campo, terceiro encontro do curso de extensão, 25/05/2024).

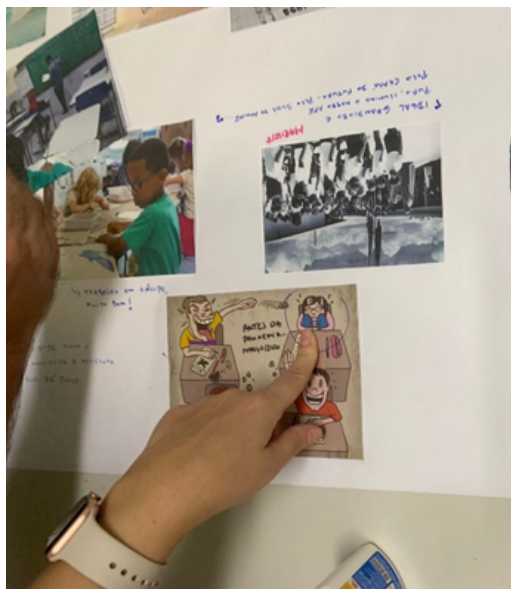
Diante disso, não foi possível separar o antes da pandemia e o pós-pandemia em dois quadros diferentes, pois os/as professores/as sempre traziam a pandemia e seus marcos ao olhar, inclusive, para a experiência anterior à pandemia.

Seguindo esse raciocínio, Carla, por exemplo, utilizou uma imagem retirada da internet para explicar que aqueles perfis de alunos/as que estavam caricaturados já existiam antes da pandemia, todavia atualmente tomam proporções diferentes, sobretudo no que tange às questões emocionais em sala de aula.

Pós-pandemia, nossos alunos estão todos assim: eles são intolerantes às frustrações, muito mais, eles são mais medrosos, mais ansiosos, eles são mais tímidos, mais vitimizados, entendeu? Nós temos todos esses tipos de estudantes pós pandemia, mas essa característica aqui, a característica do medinho dos *divertidamente* né, foi bem intensificada. (Carla, terceiro encontro do curso de extensão, 25/05/2024).

Figura 8:

Imagem a qual Carla se refere no trecho acima.



A constatação realizada por Carla convoca uma reflexão acerca dos efeitos da pandemia da Covid-19 nos modos de subjetivação dos jovens que frequentam a escola pública brasileira e, para isso, é fundamental levar em consideração as marcas deixadas pelo distanciamento social, o uso excessivo de telas, as incertezas causadas pelo vírus, dentre outras.

Uma pesquisa realizada pela Fiocruz, analisou os impactos desse período em adolescentes brasileiros e constatou que 48,7% dos adolescentes do país têm sentido preocupação, nervosismo ou mau humor (“Pesquisa da Fiocruz aponta os impactos da pandemia na rotina dos adolescentes brasileiros”, 2020). Além disso, os dados apontam também para uma piora na qualidade do sono, no ânimo para desempenhar atividades diárias, sentimentos de tristeza, nervosismo e insegurança.

Ao questionarmos os/as professores/as no segundo encontro do Curso de Extensão sobre as mudanças que a pandemia trouxe tanto para o cotidiano escolar, Caetana afirmou que existem diferenças nítidas.

Eu fui DT desde a primeira turma de DT dessa escola, mil novecentos e bolinhas, e é completamente diferente, as questões hoje, eu... eu vejo mais as questões emocionais dos meninos do que as questões pedagógicas. [...] hoje a demanda psicológica,

emocional é muito grande. Crise de ansiedade, questões familiares, mediação de conflito, questões de sexualidade, porque às vezes eles não conseguem ser em casa eles mesmos e aqui sentem essa liberdade... (Caetana, segundo encontro do curso de extensão, 06/04/2024).

Caetana ainda completa que pouco antes da pandemia, já era perceptível a emergência de questões emocionais, mas elas surgiam de forma individualizadas e não eram expostas, todavia, após a pandemia houve uma explosão dessas questões, além de um enfraquecimento nas relações sociais, pois os/as jovens não conseguiam resolver pequenos conflitos.

A pandemia da Covid-19, conforme discutido no capítulo 2, especialmente no cenário brasileiro, foi caracterizada como um período de rupturas e mudanças. No campo social, as modificações surgiram em vista do distanciamento, das transformações nos meios de comunicação entre as pessoas, o fechamento de escolas, comércios, espaços de convivência, etc. No campo político, a polarização política, o mau gerenciamento do vírus e a necropolítica produziram marcas na dinâmica social brasileira. Já no campo econômico, destaca-se o aumento da desigualdade socioeconômica, o fortalecimento de discursos meritocráticos, a ênfase no auto desempenho e individualização para “sobreviver” à pandemia e manter a renda, além da distribuição desigual do acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, principal meio de participação e inserção social durante a pandemia. Por fim, no âmbito cultural, enfatiza-se o aumento do uso das tecnologias digitais e mediação das relações meio destas, a cultura do cancelamento, a disseminação sistematizada de *fake news*, o fortalecimento de discursos de ódio, dentre outros.

Esse cenário, portanto, produz subjetividades que, longe de uma perspectiva inata ou de internalização, é caracterizada por uma constante montagem e produção à nível social. De acordo com Guattari e Rolnik (1996), trata-se não somente de uma produção de subjetividade

individuada, mas de uma produção de subjetividade social, “uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo” (p. 16).

Isto posto, existem continuidades na dinâmica social, política, econômica, cultural e subjetiva que perduram pós-pandemia, mas é válido sublinhar as marcas produzidas por esse período que nos capturou e produziu descontinuidades nos modos de existência, especialmente no contexto escolar.

Diante disso, percebe-se que as questões emocionais supracitadas, de insegurança, instabilidade, etc., foram acrescidas às queixas existentes no período anterior à pandemia, isto é, desengajamento e desinteresse pela escola, infrequência, evasão e abandono escolar, dificuldades de concentração nas salas de aula e déficits de aprendizagem, violência e indisciplina escolar (Souza, 2010; Brito & Rocha, 2016; Trezzi, 2021; Köptcke, Pinto & Padrão, 2022).

Nota-se uma preocupação com os efeitos da pandemia em crianças e jovens escolarizados no Brasil, entretanto, vale destinar um olhar para aqueles que receberam a responsabilidade de “enfrentar” o desafio de construir o Ensino Remoto Emergencial, sem referências anteriores para se balizar (Vieira & Seco, 2020; Almeida & Alves, 2020; Ferreira et al, 2022), e de retomar o ensino presencial, com os imperativos de recuperar o tempo perdido (Silva & Stankonski, 2023).

Em vista da amplitude de possibilidades para a atuação dos/as Professores/as Diretores/as de Turma e pela aproximação que esses/as profissionais possuem com a realidade dos/as estudantes, o período pandêmico representou um marco para o reconhecimento do papel desses/as docentes, mas também de aumento da precarização do trabalho, gerando sobreimplicação, pois não havia tempo para refletir criticamente sobre o que estava acontecendo. Durante a pandemia, foi possível compreender a importância do estreitamento de laços e do fortalecimento de vínculos entre escola-aluno/a-família, dando

maior relevância aos/às PDTs que atuaram de forma significativa na busca ativa dos estudantes, auxiliando na permanência destes no ensino remoto (Mota, 2020).

Com efeito, houve diversas interpelações nas práticas dos/as professores/as Diretores/as de Turma com a ocorrência da pandemia, alterando substancialmente o cotidiano desses docentes e a sua atuação frente às demandas dos alunos durante e após a pandemia.

Essa questão se torna materializada através de uma cena no segundo encontro do Curso de Extensão, em que foi solicitado aos/às docentes que trouxessem um objeto que materializasse os períodos pré, durante e pós-pandemia.

Caetana resumiu concisamente a proposta da materialização desses três tempos quando afirmou que antes da pandemia, o objeto de trabalho dela era uma bolsinha, que continha diversos pinceis de quadro e apagadores, já os objetos da pandemia eram o notebook e o celular e, para demonstrar o objeto do pós-pandemia ela juntou notebook, celular e a bolsinha de pinceis, afirmando que havia juntado tudo. Sua fala foi aclamada com palmas por todos os/as professores/as presentes, que se identificaram com a sua análise.

Esse momento retratou na forma de imagem o que era dito não apenas por esses professores, mas também pela literatura sobre o tema. Antes os/as professores/as tinham atribuições específicas, materiais e tecnologias próprias da sala de aula e de sua prática como docente. Durante a pandemia, novas tecnologias, objetos e práticas foram incorporados ao fazer docente. Com o fim da pandemia, não houve um retorno ao que era antes, mas também não aconteceu uma mudança radical no modo de funcionamento da escola e das aulas, o que Caetana retratou, através de seus gestos exaustos e inconformados, foi que, arrisco-me ao interpretar, houve uma transformação conservadora. Professores e professoras incorporaram as novas tecnologias às suas práticas, mas sem o devido delineamento e formação, o que na

verdade acabou por sobrecarregá-los em uma nova realidade. (Registro do Diário de Campo, segundo encontro do curso de extensão, 06/04/2024).

A fala de Caetana nos dá a oportunidade de pensar sobre o aumento de trabalho gerado pela tentativa de manter a escola funcionando no período de distanciamento social, levando em consideração que esse marco na história da educação brasileira suscita diversas veredas de problematização, mas também permitiu uma rica experimentação e mudanças fruto da experiência a qual fomos impelidos. De acordo com Ribeiro (2021), a escola, que sempre resistiu às TICs para finalidades pedagógicas, precisou explorar esses recursos, testando-os e avaliando-os, ainda que houvesse limitações. Entretanto, vale aprofundar os debates acerca da vivência dos/as professores/as nesse período de contato forçado com essas tecnologias.

A regulamentação do Conselho Nacional de Educação, por meio de um parecer de 2001, estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e, nela, constava que a formação dos/as docentes deveria garantir o desenvolvimento de saberes e competências para incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para aumentar as possibilidades de aprendizagem dos/as alunos. Entretanto, a pesquisa realizada por Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017) assinala que existe uma deficiência na forma como o conhecimento em TIC é desenvolvido no decorrer da formação do futuro professor.

Nessa perspectiva, a realidade evidenciada pela pandemia da Covid-19 escancarou o nível de despreparo dos/as professores/as no que diz respeito ao uso das TICs (Stevanim, 2020; Ferreira et al, 2022), tornando-se mais um desafio acrescido à prática desses/as profissionais. No cenário atual, de ensino presencial pós-pandemia, as cobranças por incorporar as tecnologias às práticas pedagógicas dos/as professores/as ganharam mais força. Os discursos que fazem menção à introdução das TICs nas salas de aula encontram força nas

discussões sobre inovação, que concebem uma nova realidade escolar, uma vez que a escola “anterior” está em crise (Lima et al, 2023; Schuhmacher, Alves Filho & Schuhmacher, 2017).

Um nítido exemplo do debate anterior pode ser notado no trecho do artigo a seguir, que aposta no ensino híbrido nas escolas pós-pandemia como forma de incorporar as TICs no processo educativo e diminuir a defasagem educacional do período pandêmico.

Transformar a educação pode levar a uma sociedade mais justa e igualitária. [...] No entanto, a situação atual das escolas brasileiras não condiz com esse novo cenário, elas ainda privilegiam métodos ultrapassados e apenas reconhecem os efeitos negativos ou sem sentido das diferenças. Está documentado que a realidade da educação neste país é extremamente difícil. No entanto, a capacidade de transformar depende dos educadores. (Guimarães et al, 2023, p. 9)

Essa perspectiva desconsidera a dimensão complexa das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que constituem a educação brasileira, além de representar uma concepção reducionista do uso e acesso das tecnologias por parte dos estudantes e dos professores. Essa ideia, portanto, além de desconectada da realidade desigual da sociedade brasileira, também representa um discurso individualista, que responsabiliza os educadores por transformações que, diversas vezes, estão além de suas capacidades. Essa questão será melhor explorada posteriormente, quando abordarmos os discursos individualizantes do neoliberalismo que reduzem e simplificam dinâmicas complexas de precarização do trabalho em discursos meritocráticos.

Nesse sentido, quando Caetana ilustra a sua experiência profissional pós-pandemia como uma espécie de aglomerado de trabalho, que mescla tecnologias e práticas desenvolvidas no ensino presencial e no Ensino Remoto Emergencial, nos direcionando a uma análise crítica do imperativo de incorporação das TICs.

Longe de um discurso fatalista, que nega os usos de tecnologias e mídias digitais no processo educativo, apostamos em uma perspectiva que leve em consideração as condições - e falta delas - para que os/as professores/as possam modificar suas práticas, inserindo as TICs. Infraestrutura, formações continuadas, disponibilização de materiais, equipes de suporte técnico, tempo para planejamento e preparação de aulas que atendam às demandas docentes, são algumas das urgências nesse processo de transformação.

Novas ou velhas queixas: o celular e as questões socioemocionais

A história conflituosa entre a escola e os aparelhos tecnológicos não é fruto do período pandêmico, longe disso, a noção de desajuste coletivo entre escolas e alunos/as na contemporaneidade existe há décadas, entretanto, cada vez mais, surge como um problema desta época e desta geração (Viana et al, 2011; Sibilia, 2012; Miranda, 2018). Atualmente, vivemos na era da informação, da globalização e da conexão, o que nos convoca a refletir acerca das características da escola, se elas podem perdurar ou se elas estão em transformação.

A conexão das redes entra em confronto com os muros da escola (Sibilia, 2012), instituição que possui diversos dispositivos de disciplina e controle que separam, hierarquizam e inserem os sujeitos em lugares específicos (Foucault, 2014). Existem diversos contrapontos e algumas aproximações entre a escola e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), especificamente após a pandemia, que transformou essa relação, sem se eximir, claro, das marcantes desigualdades socioeconômicas. Houve uma incorporação dos celulares e aparelhos eletrônicos em suas metodologias educacionais¹⁶, tornando-se, na

¹⁶ A recente restrição do uso do celular na escola através da Lei Federal 15.100/2025, apesar de não ser debatida no curso, pela óbvia questão temporal, ratifica a dificuldade da instituição escolar lidar com a hiperconectividade de seus estudantes aumentada em contexto pós-pandêmico

verdade, o principal dispositivo na manutenção das práticas escolares durante o distanciamento social.

Todavia, para esta pesquisa, nos concentramos nos processos de subjetivação e nos confrontos advindos do encontro entre essas subjetividades produzidas na escola e nas redes, especialmente no que se refere ao pós-pandemia e as relações produzidas entre estudantes e docentes nas escolas públicas brasileiras.

Nota-se que os fluxos e afetos produzidos nas redes sociais, por exemplo, são atravessados por dinâmicas próprias ao modelo de funcionamento acelerado, hiperconectado, aberto e sem fios, que contrasta com o modelo de confinamento, punitivo e restrito das escolas nos moldes da modernidade (Sibilia, 2012).

Assim, poderíamos dizer que as redes seduzem os consumidores contemporâneos e a escola entedia os hiperativos e livres jovens conectados (Sibilia, 2012; Rocha, 2000). Anteriormente, a escola entediava os/as alunos/as por não permitir a criatividade e o movimento, produzindo uma apatia socioinstitucional (Rocha, 2000), entretanto, atualmente, a problemática anterior que ainda não foi solucionada teve como acréscimo queixas que, com a mesma estrutura neoliberal, reclamam por liberdade, inovação e rapidez.

Nesse sentido, a aceleração do mundo conectado produz uma experiência que dissolve o espaço, sobretudo aquele que é marcado pelo confinamento - por exemplo, a escola -, mas também dilui o tempo, sendo ambas fontes capazes de organizar a experiência (Sibilia, 2012). Dessa forma, as relações são intimamente interligadas à noção de rapidez e velocidade, o que pode produzir conflitos no encontro entre as subjetividades produzidas nas redes, por meio da conexão, e as subjetividades produzidas na escola, território marcado pelo confinamento (Foucault, 2014; Sibilia, 2012) e/ou pela proposta de suspensão do mundo exterior (Masschelein & Simons, 2016).

Para ilustrar esse debate, recorreremos a um episódio relatado por Fernando no segundo encontro do curso. Segundo ele, uma aluna enviou uma mensagem via *WhatsApp* após o retorno presencial, solicitando o aumento do prazo do trabalho e cobrando um retorno imediato do docente. Frustrado, o professor afirmou:

É porque eles têm dificuldade, né? De sentar pra conversar e ter essas conversas que nem sempre são tão fáceis, né? Parece que eles... que a gente perdeu essa capacidade de conversar, de se entender, de ter conversas difíceis, né? (Fernando, segundo encontro do curso de extensão).

Em resposta ao exemplo apresentado por Fernando, uma das pesquisadoras que estava conduzindo o grupo trouxe à tona a relação daquela situação com os modos de subjetivação produzidos no período pandêmico, especialmente entre jovens. Seja em relação à aceleração e ao imediatismo, materializado na urgência de respostas e vigilância de visualização fomentados pelo *WhatsApp*, seja pelo distanciamento social e contato mediado por tecnologias, que afetam as habilidades sociais e de convivência, dificultando interações. A diferença, o conflito e a contradição, próprias da experiência escolar, ficam ocultas na navegação do mundo virtual, em que existe uma ilusão de controle acerca do que é visto e consumido (Pinheiro & Pinheiro, 2021).

De acordo com os autores supracitados, os sujeitos passam o dia inteiro transitando entre aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *X* (antigo *Twitter*), construindo a ideia de infinitas possibilidades “na palma da mão” e regida pelo “próprio desejo”, entretanto, estão sendo direcionados para diversos links por meio de perfis algorítmicos que os instigam a ficar cada vez mais conectados, intervindo nas subjetividades e escolhas do sujeito (Pinheiro & Pinheiro, 2021).

A segunda problemática apontada pelos/as PDTs no pós-pandemia foi o trabalho com as questões socioemocionais, o que nos encaminha para uma problematização dessa palavra

tão difundida e naturalizada no ambiente escolar dos últimos anos. Tão naturalizada e comum que custa acreditar que, outrora, psicólogos/as e demais agentes do saber psicológico entraram nas escolas e não receberam a queixa “os alunos estão com problemas socioemocionais”, uma vez que se tornou rotineiro endereçar essa queixa para a psicologia. Entretanto, no caso da organização educacional das escolas cearenses, são os/as Professor/a Diretor/a de Turma que recebem a responsabilidade de desenvolver as “famosas” competências e habilidades socioemocionais na unidade curricular “Projeto de Vida”.

Todavia, longe de natural, as competências socioemocionais foram incorporadas à gramática escolar sob pressão de “atualizar” os discursos educacionais e as práticas pedagógicas com base nas demandas da sociedade, pois a escola, de acordo com Masscheleins e Simons (2016), sofre efeito dos discursos que tentam dominá-la e domesticá-la. Assim, Pereira (2023) afirma que o desenvolvimento das competências socioemocionais surge como mais uma “missão” da escola e possuem influência do contexto neoliberal.

No contexto brasileiro, a discussão em torno das competências socioemocionais precisa levar em consideração a associação entre o Ministério da Educação (MEC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e organizações sociais privadas como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Essa articulação entre grandes organizações e a educação pública reside na mercantilização da educação, movimento que vem se consolidando no cenário internacional (Laval, 2019).

Nesse sentido, através do “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, produzido no Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para as competências do século XXI, que ocorre a consolidação da proposta de incorporar as competências socioemocionais ao currículo. De acordo com Mueller e Cechinel (2020), os termos dessa articulação são firmados a partir das considerações do IAS e da OCDE para a educação brasileira propondo uma ampliação das

competências, que antes centravam-se nas cognitivas tradicionais voltadas para a profissionalização e, após a proposta, passaram a incorporar as competências socioemocionais, tais como perseverança, sociabilidade e autoestima.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também seguiu o mote de transformações, sendo influenciado pelo discurso liberal e progressista do novo cenário mundial, e inseriu as competências socioemocionais junto às demais competências que devem ser desenvolvidas na educação básica, visando uma formação integral. Com base no documento supracitado, as competências socioemocionais são definidas como:

um conjunto de capacidades que a pessoa possui e que se expressam em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Tais capacidades refletem a forma como a pessoa interage em dois aspectos, um emocional e um social. Enquanto o elemento emocional tem relação com a forma com que a pessoa trabalha para manter, aumentar ou diminuir a resposta emocional (sentimentos, comportamentos e/ou respostas fisiológicas), o elemento social diz respeito à forma como a pessoa é no mundo e nas suas interações. (AvaMEC, 2022 *apud* Pereira, 2023).

Essas competências, portanto, introduzem aos currículos escolares temas que “preparam para a vida”, ampliando o escopo de intervenção da escola por meio dos currículos (Mueller & Cechinel, 2020). É válido assinalar que a escola foi “obrigada” a inserir em seus currículos discussões e disciplinas que abordem autogestão, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, isto é, questões que emergiam na escola às margens do conteúdo trabalhado, espontaneamente e/ou indiretamente, passaram a ser institucionalizadas.

A partir da Pesquisa-Intervenção com os/as Professores/as Diretores/as de Turma, que são responsáveis por trabalhar as competências socioemocionais, foi perceptível que nem sempre os usos feitos da palavra “socioemocional” correspondem às ideias veiculadas nos

documentos curriculares supracitados. De fato, os/as PDTs trabalham em suas aulas de Projeto de Vida as competências socioemocionais segmentarizadas, entretanto, elas também são concebidas como um grande guarda-chuva, que contemplam as diversas problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar, por exemplo, conflitos entre estudantes, problemas de comunicação, jovens com ansiedade e/ou depressivos, enfim, quaisquer questões que toquem o campo emocional e social de forma ampla são concebidas como “problemas socioemocionais”.

Ao longo dos encontros do curso de extensão, a palavra “sociemocional” foi repetida com frequência no discurso de alguns professores. No primeiro encontro esse debate se agitou entre os/as professores/as, eles/as ressaltaram o desafio de lidar com essas questões que surgiam cotidianamente em sua prática, entretanto, essas constatações contrastavam com o lugar em que a palavra havia sido inserida na dinâmica do encontro: “potencialidade”.

Nesse sentido, surgiu a questão: em que momento as “questões socioemocionais” se tornaram uma questão para a escola? Já que a vulnerabilidade social, a pobreza, as desavenças familiares, o racismo, etc., sempre existiram na escola pública. Antes da existência do termo “socioemocional” as questões sociais e emocionais não apareciam na escola? A resposta, portanto, foi que o sistema educacional e escolar não dava abertura para elas.

“[...] mas a gente não tinha essa história das questões socioemocionais, a gente tinha... a gente não percebia, claro que tinha, mas a gente não percebia as crises de ansiedade, a gente não percebia as crises de depressão.” (Caetana, primeiro encontro do curso de extensão, 02/03/2024).

Em resposta, Fernando trouxe um relato de uma aluna, afirmando que ele não tinha cuidado com a saúde mental dos alunos, o que o assustou bastante, pois anteriormente essa sequer era uma questão para ele. Em determinado momento, afirma ele, o número de

adolescentes procurando as coordenações com crises de ansiedade e depressão aumentaram significativamente.

Dessa forma, os/as professores/as, especialmente DTs, que estavam acostumados a lidar com demandas estritamente pedagógicas, do seu campo de saber, passaram a ser convocados pela própria disciplina de Projeto de Vida, a abordar questões que ultrapassam sua formação inicial. Decorrente disso, eles se sentem desamparados frente a um imperativo de trabalho, cuja formação e instrumentalização técnica disponibilizada não dá conta.

Ao longo do primeiro tempo desta Pesquisa-Intervenção, em que realizamos a observação-participante em algumas aulas de Projeto de Vida, em que ficou escancarada a multiplicidade de temáticas que emergem na disciplina e que extrapolam a formação dos/as docentes. Margarida, em uma das aulas que participamos, propôs uma dinâmica com os/as estudantes que consistia em três pessoas localizadas no centro da sala, falando o que os faziam ser quem são, algo que era parte deles, que os caracterizava como pessoas; após as três pessoas que estavam no centro falarem, os demais alunos poderiam se levantar e abraçar o colega que havia falado algo com que se identificasse. Entretanto, no decorrer da dinâmica, os/as estudantes passaram a apresentar seus medos e angústias.

Ao longo da aula, tornou-se perceptível a demanda de fala dos adolescentes, como se eles estivessem apenas aguardando uma pergunta ou algo que pudesse mobilizar a fala. Como se fossem vulcões, aguardando o mínimo tremor para explodir, as perguntas sobre os seus medos foram um estopim para a turma, o que ocasionou diversas crises de choro. Os alunos, ao trazerem suas experiências singulares, choravam bastante e, nesses momentos, as únicas “reações” eram abraços e/ou palavras de consolo, tanto por parte da professora quanto dos alunos.

Posteriormente, uma das alunas trouxe uma ideia de “dinâmica” para a aula, que ela havia visto no *Tik Tok*, logo a professora aceitou a proposta e apresentou para a turma.

Tratava-se de escrever em um papel algo que gostaria de esquecer e, durante um momento de desabafo, ler o que tinha escrito no papel e rasgar diante de toda a turma.

Ao longo da atividade, foram relatadas diversas situações sérias, desde casos de abandono parental, quanto de estupro. Uma das alunas, na segunda dinâmica do dia - que inclusive foi sugerida por outra aluna da turma - ao relatar uma coisa que a assombrava, mas que precisava superar, trouxe a experiência de ter sido abusada quando criança, pontuando como era doloroso para ela falar sobre aquilo e relembrar a situação (Relato do diário de campo, 05/10/2024).

Ao longo de toda a aula, foi perceptível como as dinâmicas despertavam questões muito sensíveis dos alunos, mas essas questões não eram elaboradas nem possuíam um encaminhamento. Se tornou notório como o trabalho dos/as DTs é complexo, pois eles/as tocam em pontos que despertam emoções e afetos significativos dos alunos, mas não possuem formação para lidar com eles. Margarida, inclusive, chegou a chorar com alguns dos relatos dos alunos, entretanto, a finalização da atividade escancarou o despreparo para lidar com essas questões, pois quando todos haviam rasgado os papéis e falado seus medos, ela finalizou a aula e pediu para os alunos formarem grupos de estudos para as provas bimestrais.

Esse “encerramento” foi muito significativo, pois apontou para uma espécie de “buraco” no projeto, pois é de suma importância a existência de um/a professor/a que acolha e conheça singularmente os/as alunos/as, todavia, quando essa relação ultrapassa as fronteiras da formação dos/as docentes, deflagra-se uma impossibilidade de encaminhamentos por parte dos/as professores/as.

Seguindo essa análise, o exemplo a seguir apresenta a angústia dos/as docentes frente às queixas que lhes são endereçadas cotidianamente. Ao abordar os desafios vivenciados no pós-pandemia, Caetana afirma que existe um aumento nos casos de estudantes que não toleram situações estressantes.

Tem uma coisa, tem uma prova, é um desespero. Foi mal na prova, é um desespero. E agora? O que é que eu vou fazer para resolver isso? E eu acho que isso falta na gente. A gente ainda não sabe o que fazer sistematicamente... a gente tem um sentimento, um *feeling*, mas como DT a gente não tem algo sistematizado para o que fazer para melhorar esse tipo de situação. (Caetana, segundo encontro do Curso de Extensão).

Nesse momento, Carla afirma que se trata de intolerância à frustração, uma das competências socioemocionais que os/as PDTs precisam trabalhar na disciplina de PV. A professora ainda afirma que o/a professor/a não sabe como trabalhar essa competência, que isso é trabalho para um psicólogo. Sua fala finaliza, de forma inconformada com a frase: “E aí a gente tem que mediar o socioemocional, o pedagógico, os conflitos... de uma sala de 36 alunos.”

Esse debate apresenta um dilema vivenciado por esses/as profissionais cotidianamente, isto é, uma espécie de fracasso no trabalho com essas competências. Entretanto, vale ressaltar que os discursos em torno das competências socioemocionais são contraditórios, pois a potente proposta de ampliar a noção de aprendizagem e desenvolvimento para além das questões cognitivas, encontra entrave no alicerce do projeto das competências construído pelo IAS, que tem como objetivo tornar os estudantes competentes socioemocionalmente com ênfase no mercado de trabalho e com a autorresponsabilização individualizada, “pautado em uma idealização do indivíduo pronto para mercado econômico, sua concorrência desenfreada e responsabilização individual pelo progresso ou fracasso” (Sena, Nogueira & Ribeiro, 2022)

Destarte, percebemos que as queixas relacionadas ao uso dos celulares e questões socioemocionais são questões historicamente presentes na história da escola, mas que surgem com novas roupagens, demandando outras estratégias de análise. No caso dos/as PDTs, essa questão torna-se cada vez mais urgente, em vista dos desafios enfrentados no âmbito

profissional e pessoal desses/as docentes. Nessa direção, destacamos a complexidade em torno da prática desempenhada pelos/as Professores/as Diretores/as de Turma, a seguir, essa questão será melhor explorada.

As fronteiras da prática como um analisador: quais os contornos do/a Professor/a Diretor/a de Turma?

Desde as primeiras aproximações da pesquisadora com o PPDT houve um estranhamento acerca das fronteiras que delineiam a prática dos/as docentes que ocupam essa função, levando em consideração a arbitrariedade no processo de escolha dos/as professores/as que ocupam essa função e a insuficiência de formação disponibilizada para os/as mesmos/as.

Márcio, por exemplo, relatou que sua aproximação com o PPDT surgiu a partir da oferta para preencher carga horária de forma “fácil”: “Ah, Márcio, tem uma turma lá de DT, você pega lá e aí você vê. Então, olha como era falado, né? Você pega essas horas e você vê.”. Outros/as profissionais confirmaram a sua fala, pois o processo de preenchimento da carga horária é estressante, especialmente para os/as professores/as temporários, que, muitas vezes, são alocados em escolas diferentes. O número maior de horas destinadas ao projeto fora de sala de aula salta aos olhos/as dos/as professores/as precarizados, exaustos das jornadas de trabalho excessivas que, por vezes, chegam a ministrar 10 aulas em um único dia, como é o exemplo de Margarida, que afirma “pegar” duas turmas de DT para ter menos horas em sala de aula.

Entretanto, essa ideia de “facilidade” e/ou diminuição de trabalho esbarra na realidade prática de trabalho desses/as profissionais, pois ainda que exista uma redução de carga

horária em sala de aula, as demandas que lhes são direcionadas possuem uma complexidade expressiva.

Sena, Nogueira e Ribeiro, (2022) afirmam que o projeto se torna cada vez mais complexo, uma vez que, após o acréscimo do trabalho com as Competências Socioemocionais, os/as PDTs passaram a ter como responsabilidade tanto o preenchimento de instrumentais e das burocracias quanto o acompanhamento integral do desenvolvimento do/a estudante. Judite, por exemplo, ao falar sobre a sua experiência de “estar DT”, afirmou ter sido marcada por um não saber, em vista do seu desconhecimento acerca do projeto e da insegurança em torno das questões trabalhadas, sem formação específica.

Conforme apresentado anteriormente, o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma encontra alguns desafios na sua efetivação, são eles a ausência de formação, o excesso de demandas do projeto, a participação mínima da família, as questões burocráticas e a carga horária reduzida (Bandeira, 2023). Com efeito das discussões produzidas ao longo do curso de extensão, arriscamos acrescentar o desafio da sobreimplicação dos/as profissionais, que será melhor explorado no capítulo 5, pois existe uma multiplicidade de atribuições destinadas formal ou informalmente ao/à DT, ocasionando confusões em torno dos limites da atuação, muitas vezes os/as confundindo com pais/mães, psicólogos/as, assistentes sociais, etc.

Os/as professores/as relataram se envolver com as questões trazidas pelos/as estudantes, já que a convivência produz um fortalecimento de vínculos e um estreitamento das relações entre professores/as e alunos/as. No primeiro encontro do curso, houve um debate acerca da existência ou inexistência de afinidade das turmas com os/as DTs e foi notável a forma como eles se envolvem com as turmas, o que produz frustrações quando não há uma relação harmoniosa ou quando as turmas não apresentam rendimento esperado.

O afeto dos/as PDTs com as turmas é manifestado, em diversos momentos, através de relatos amorosos e/ou inconformados das histórias de algum aluno que surge como um

personagem de “casos”, seja de queda do rendimento ou envolvimento com facções e/ou uso abusivo de drogas.

Essa perspectiva é interessante, pois entra em contraste com discursos genéricos de “o 1º J é uma péssima turma” ou “o 2º A é a melhor turma”, já que através do debate construído a partir da experiência dos/as professores/as, percebeu-se uma relação que se produz em uma via de mão dupla, dos/as professores/as para os/as alunos/as e vice versa, em que os/as docentes se põem em análise no processo educativo. O relato do diário de campo a seguir, apresenta uma reflexão em torno desse momento.

Achei interessante a forma como eles, aos poucos, foram construindo uma reflexão sobre as diferentes relações que se produzem entre professores e alunos e entre um professor e uma turma, o que tornou a discussão menos do campo abstrato - do inexplicável - e mais passível de investigação. A prática como DT convoca o/a professor/a a se implicar na análise das relações em sala de aula e, conseqüentemente, o efeito de suas palavras, atos, ensinamentos, etc. (Diário de Campo, segundo encontro do curso de extensão, 06/04/2024).

Em vista disso, ao ocupar essa função de PDT, de acordo com os/as professores/as, existe uma diminuição do desgaste físico - por ter menos horas em sala de aula -, mas, em contrapartida, aumenta o desgaste emocional - em vista da dificuldade de lidar com as questões dos/as alunos/as e do envolvimento que os/as professores/as constroem na relação com as turmas. De acordo com eles, nas salas de aula de física, matemática e geografia os/as professores/as não se frustram da mesma forma que em uma sala de aula de Projeto de Vida, pois nas últimas eles/as são convocados/as a partir de um lugar pessoal, como Pedro, Caetana, Fernando, Márcio, etc.

Para explorar a questão acima, lançamos mão do conceito de desterritorialização utilizado no capítulo dois desta pesquisa. Deleuze e Guattari formulam este conceito ao

discutir acerca das dinâmicas em torno do território e dos fluxos que envolvem a transformação, a destruição ou desvinculação dos territórios (Deleuze & Guattari, 1992; Deleuze & Guattari, 1997; Guattari & Rolnik, 1996). Esse artifício teórico nos possibilita explorar a relação entre o/a professor/a com sua identidade disciplinar, isto é, área de formação, e a função de PDT, desenvolvida a partir de recursos limitados de formação.

O/a docente se lança em um território desconhecido, sem referências anteriores, concernindo a ele construir a sua prática. Assim, ocorre um processo de desterritorialização do/a profissional da sua disciplina matriz - matemática, geografia, física -, mas, conforme afirmado por Deleuze e Guattari (1992), não há desterritorialização sem reterritorialização, portanto, nesse processo, o/a DT territorializa, singularmente, a função de Professor/a Diretor/a de Turma.

Essa análise nos permite concluir que existe uma singularidade que se produz nessa dinâmica, tornando a experiência como PDT distinta, mas nunca individualizada. Dessa forma, as diversas funções e os diversos lugares territorializados pelos/as PDTs – pai/mãe, professor/a, assistente social, diretor/a, conselheiro/a tutelar – podem ser analisados a partir de um dinamismo de territorialização-desterritorialização-reterritorialização.

Quando o/a docente se desterritorializa da sua disciplina de formação, ele/a não abandona suas experiências, valores, concepções, perspectivas teórico-epistemológicas, etc., mas desenvolve novas práticas, explora outras possibilidades de diálogo com os/as alunos/as. Um exemplo ilustrativo dessa ideia foi dado por Pedro no segundo encontro do curso de extensão, quando apresentou um presente recebido por sua turma de PDT, com a qual desenvolveu uma relação afetiva sólida.

O presente ilustra a diferença entre ser professor das aulas de Projeto de Vida e ser professor de uma matéria - física, matemática, etc. - pois possui dois lados, um anjinho e capetinha, sendo o primeiro o professor nas aulas de PV e o segundo nas aulas de física.

Figura 9 e 10:

Registro da materialidade trazida pelo professor.



As caricaturas das canecas evidenciam as mudanças que ocorrem quando o/a docente passa a desempenhar a função de PDT, levando em consideração o vínculo que, frequentemente, é produzido entre as turmas e os/as professores/as, explorando novas configurações na relação docente-aluno/a. A composição, o entre que se forma, na relação Professor/a-Física/Matemática-Turma é diferente do comum construído entre Professor/a-Projeto de Vida-Turma, ainda que sejam as mesmas pessoas e a mesma escola, a proposta de cada matéria produz agenciamentos subjetivos distintos.

É válido assinalar que, nem sempre, as relações entre as turmas e seus PDTs são harmoniosas, longe disso, os/as DTs que participaram do curso de extensão afirmaram ter tido experiências em que houve conflitos com as turmas, outras situações em que as turmas não gostavam de seus PDTs e os/as procuraram para uma espécie de apadrinhamento informal, por vezes, o/a PDT do ano anterior. Ainda que o projeto possibilite um estreitamento de vínculos entre os/as estudantes e seus/suas professores/as, não existe

garantia de que isso se efetive, pois alguns docentes constroem uma prática burocratizada, sem necessariamente se comprometer com o projeto e/ou com a turma.

Em resumo, a amplitude de atuação e de atribuições desse projeto também é acrescida da ausência de delimitações dessa prática, ocasionando uma diversidade de “perfis” de PDTs e diversas possibilidades de desenvolver o projeto. Essa questão, portanto, evidencia a complexidade do PPDT, uma política educacional que singulariza as práticas educacionais em sala de aula, desmassifica as práticas pedagógicas e aproxima os/as professores/as de seus alunos/as, mas também resulta em um processo de ampliação da precarização do trabalho docente.

Nesse ínterim, em vista do nível de comprometimento que o/a PDT desenvolve com as turmas, eles/as também se sentem responsáveis em “sanar” as angústias e resolver os problemas que lhes são endereçados, por razão da confiança produzida na relação. Por conseguinte, torna-se necessário estabelecer os contornos dessa prática, em razão das consequências do excesso de trabalho e de envolvimento pessoal do/a docente com as realidades dos/as estudantes, que, no caso da escola pública, são atravessadas por vulnerabilidades socioeconômicas, dinâmicas familiares conflituosas, desigualdades de gênero e raciais, estigmas e práticas de exclusão, LGBTfobia, racismo, etc.

O desafio reside nos discursos que individualizam as queixas, localizando a culpa ou no/a aluno/a ou no/a professor/a, impedindo a análise complexa da produção dos fracassos escolares (Patto, 2015).

Por fim, retomamos um interessante analisador do primeiro encontro do Curso de Extensão que materializa a prática dos/as Professores/as Diretores/as de Turma, pois elucida suas contradições e rompe com aprisionamentos que impedem a reflexão sobre as experiências vivenciadas a partir desse lugar.

Após a apresentação da dinâmica com os trechos de falas dos/as PDTs entrevistados e do formulário de inscrição no curso no primeiro encontro do Curso de Extensão, convidamos os/as docentes a inserir os trechos no campo desafios e/ou potencialidades do trabalho como PDT. No entanto, diferente do que foi inicialmente pensado, os/as docentes fizeram um jogo interessante com as falas e as possíveis categorizações, isto é, colocaram os papeis na intersecção entre desafios e potencialidades. O trecho do diário de campo a seguir discorre acerca desse possível analisador.

Ao imprimirmos as falas duplicadas, havíamos pensado na possibilidade de eles quererem colocar as mesmas falas em ambos os lados, todavia não tínhamos pensado no lugar da interseção, do meio, da fronteira, que foi o que eles apresentaram ao colocarem as falas na linha entre o desafio e a potencialidade. Esse ponto me parece interessante, pois possibilita um olhar crítico sobre o projeto e sobre a própria prática (Diário de Campo, 02/03/2024).

Dessa forma, os/as PDTs deram as pistas iniciais para uma complexa compreensão acerca desse projeto que, mesmo com mais de uma década de funcionamento, ainda está tateando delimitações, especialmente no que diz respeito à condução de questões que ultrapassam o campo pedagógico.

Seguindo essa perspectiva, ao final do último módulo do curso, foi possível construir coletivamente uma espécie de conceituação acerca do PDT, fazendo uma curiosa conexão com as questões levantadas nas primeiras discussões com os/as docentes, isto é, a necessidade de delimitar a prática dos/as professores/as DTs, em vista da amplitude de suas atribuições. De forma coletiva, foi possível localizar essa função próximo do afeto e da afetação, seja pela via da troca e da potência, seja pelo sufocamento e sobrecarga através das relações produzidas.

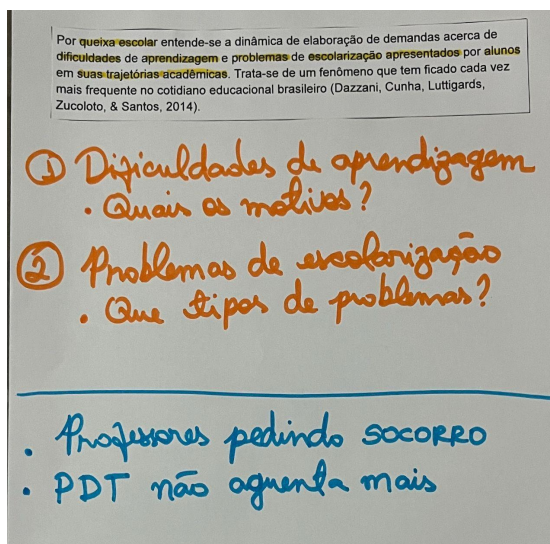
Essa conceituação é corroborada por alguns autores, que ressaltam a amplitude de intervenções desses/as profissionais, o que diverge com a proposta inicial do projeto, que enfatizava uma intervenção no âmbito pedagógico. Moraes, Clemente e Bessa (2021), por exemplo, ressaltam que os/as PDTs possuem tarefas que são permeadas por afetos e emoções, visto que os/as mesmos/as atuam como mediadores no diálogo com a tríade escola-família-aluno e, por vezes, precisam gerenciar conflitos. Já Costa e Magalhães Júnior (2018), apontam para a possibilidade do/a PDT promover a educação em Direitos Humanos, pois permeiam desde a gestão em sala de aula, até a gestão da escola como um todo, estando advertido das políticas educacionais do estado.

Isto posto, torna-se fundamental aprofundar a discussão em torno dos desafios da delimitação da prática docente, levando em consideração os mecanismos de dominação dessa prática fortalecidos pelo contexto neoliberal e as políticas de precarização do trabalho.

Professores implicados?: As dinâmicas de precarização como analisadora do neoliberalismo na escola

Figura 11:

Intervenção feita por Fernando no quarto encontro do Curso de Extensão.



Nas discussões anteriores, constatamos a necessidade de estabelecer delimitações para a prática de Professores/as Diretores/as de Turma, em vista da amplitude de atuações e atribuições as quais esses/as profissionais se dedicam, além do envolvimento profissional e pessoal que os/as docentes desenvolvem na relação com as turmas.

A imagem acima é fruto da intervenção construída no penúltimo encontro do Curso de extensão, referente ao módulo 3: “Queixas escolares e a prática de Professores/as Diretores/as de Turma no pós-pandemia”. Ao escolher um trecho do artigo “Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional” (Dazzani et al, 2014), Judite escreveu duas frases que vão atravessar as discussões a seguir: “Professores pedindo SOCORRO” e “PDT não aguenta mais”.

De antemão, é fundamental retornar a uma discussão que teve seu início no primeiro encontro do curso e que tangenciou os debates construídos ao longo de todo o percurso formativo, a saber, a indeterminação do “lugar” ocupado pelos/as PDTs. Em vista do nível de comprometimento que o/a docente dedica à turma e a amplitude de contextos em que os/as mesmos/as são convocados/as a intervir, produz-se um borramento das fronteiras que delimitam a prática docente, ocasionando uma confusão nos lugares ocupados por esses/as profissionais na relação com os/as alunos/as e, inclusive, com as famílias.

No início da dinâmica das potencialidades e desafios, a frase “Chamam a gente de mãe, porque nós estamos sempre lidando com eles e, quando eles têm um problema, nós também estamos lidando, tentando resolver.” foi colocada na área *Potencialidade*, entretanto, ao longo das discussões, tornou-se perceptível o campo minado dessa associação entre PDT e maternidade/paternidade.

Como consequência do estreitamento de vínculos e da disciplina de Projeto de Vida, em que os/as PDTs abordam temáticas relacionadas à vida, aos afetos, aos desafios no processo de escolarização e ao futuro, esses/as professores/as muitas vezes ocupam um lugar

de referência para os/as estudantes, o que tem como efeito a sobrecarga emocional dos docentes. Caetana reiterou a necessidade da gestão escolar e da SEDUC levarem em consideração essa carga que acompanha a função.

Seffner (2016) localiza os/as professores/as em um potente lugar de expertise de um saber científico, mas também como adultos de referência dentro das diretrizes de uma política pública. O autor afirma que os/as professores/as possuem uma expertise científica, isto é, são autoridades intelectuais que possuem saberes, conhecimentos, técnicas, métodos, etc. (Seffner, 2010). Nesse sentido, por possuir um domínio nessa área, é desejável que o mesmo desenvolva um gosto genuíno por esse saber (Seffner, 2016). Masschelein e Simons (2016) afirmam que o/a professor/a desenvolve uma relação de amor pelo conhecimento e por sua área de saber, compartilhando-a com os alunos.

Nessa perspectiva, o/a docente também ocupa um lugar de referência, pois representa uma quebra da dimensão privada da vida, isto é, restrita à família, possibilitando novos encontros com a diferença, com ideias, pensamentos e crenças que são distintas do conhecimento produzido no âmbito privado, pois estabelecem um compromisso com a dimensão pública de sua função. Seffner (2016) afirma que a ação dos/as professores/as precisa estar dentro das diretrizes, isto é,

Um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero (temos várias diretrizes nacionais sobre as questões de equidade de gênero), de sexualidade (temos toda uma discussão de direitos sexuais e um grande programa intitulado Brasil Sem Homofobia, com desdobramentos nos estados e em diversos municípios), de raça e etnia (temos pelo menos dois decretos federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam dessa matéria para o ambiente escolar), dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas.

Portanto, a figura do/a professor/a nas escolas públicas leva em consideração que sua ação impacta no eixo disciplinar, contribuindo para conhecimentos de sua área específica, mas também no que diz respeito à vida dos/as alunos/as, em aspectos amplos (Seffner, 2016). Assim sendo, os/as Professores/as Diretores/as de Turma enfrentam uma intensificação desse lugar de adulto de referência na escola, radicalizando essa prática, ao lidar com amplas questões pedagógicas, emocionais, culturais, sociais e afetivas dos alunos/as. Vale questionar, portanto, em que medida esses/as profissionais, de fato, respondem a partir das diretrizes das políticas públicas, pois, para isso, é necessário que o/a docente esteja cuidadoso em relação ao seu lugar sociopolítico de educador/a e possua conhecimento das políticas educacionais.

Caetana, no quarto encontro do curso de extensão, problematizou a lotação dos/as PDT, que, na maioria das vezes, a escolha dos/as professores/as lotados para ocupar essa função é decorrente da carga horária, o que pode ter como consequência um despreparo docente para lidar com as demandas. A professora relatou que sua experiência como DT entre 2016 a 2018 foi atravessada por um episódio depressivo e que tal adoecimento foi potencializado pela sua prática profissional, tendo em vista a quantidade de demandas endereçadas a ela que aumentava suas angústias por destoar de sua realidade. “O que fazer?”, pergunta ela. No seu caso, foi preciso se afastar da escola para cuidar de si.

Diogo, posteriormente retornou a questão da referência ao nos contar sobre a relação construída com um aluno que possuía uma deficiência - não especificou qual. Após constantes conversas e aconselhamentos do professor, pois o mesmo desenvolveu uma relação de cuidado e preocupação com o aluno, ele foi chamado de pai. Relatou também que muitos meninos, especialmente, negros, o viam nesse lugar de referência, quase de uma paternidade, e que era necessário um manejo dessa relação.

Em tal caso, escancara-se outra dimensão, que também está relacionada ao lugar de adulto referência, isto é, as relações raciais. A situação apresentada por Diogo elucida a

importância de professores/as pretos e pardos ocupando esse lugar de referência para crianças e jovens negros no contexto escolar que, historicamente, sustenta e perpetua o Racismo Institucional. De acordo com Oliveira, Souza e Leonardeli (2024) o/a docente negro/a possibilita uma conexão com os/as estudantes identificados com essa raça, ocupando um lugar de representatividade, permitindo criar um ambiente inclusivo, promover a diversidade e combater estereótipos. Além disso, esses/as profissionais que vivenciam a experiência de racialização no Brasil podem fazer uso da partilha de experiências pessoais como estratégia pedagógica (Oliveira, Souza & Leonardeli, 2024).

Outra questão associada à amplitude de funções ocupadas por esses/as professores/as foi destacada por Diogo, ao afirmar que o trabalho de PDT possui atribuições que se assemelham com as de um psicopedagogo, assistente social e psicólogo. Acrescentou, ainda, que em diversas ocasiões o/a docente se vê sem saber o que fazer e como lidar com as queixas trazidas pelos/as alunos/as, por exemplo, um professor relatou a situação que uma aluna havia sido violentada fora da escola e a demanda por intervenção e acolhimento chegou, primeiramente, ao professor DT.

Esse debate retoma o analisador guarda-chuva desta pesquisa, a saber, o da sobreimplicação dos/as Professores/as Diretores/as de Turma.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1132), “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.”. A ampliação das suas atribuições não tem como consequência o aumento das formações e do reconhecimento para essa classe, ao contrário disso, são acompanhados pela cobrança constante de autonomia, flexibilidade, cumprimento de metas e prazos.

Ao retomar a história da educação, Silva e Santos (2011) retomam a influência da organização taylorista/fordista do trabalho na escola, que instaurou uma lógica hierárquica e burocrática do ensino, inserindo na realidade do/a professor/a a execução de políticas e tarefas, muitas vezes, distantes das discussões pedagógicas, construindo uma ênfase na execução mecânica das tarefas. Assim, o/a docente se torna uma linha de montagem, perdendo a dimensão e o sentido do seu trabalho (Rocha & Gomes, 2001).

Além das características fordistas incorporadas ao trabalho dos/as professores/as, ao final do século XX as reformas e políticas pautadas em um ideário neoliberal e nas diretrizes ditadas por organismos financeiros internacionais (OCDE, Banco Mundial, etc.) produzem um cenário propício para a precarização do trabalho docente (Silva & Santos, 2011).

Nesse sentido, os/as professores/as são circunscritos em uma lógica que já não é somente educacional, mas também de mercado, pois são convocados a responder às demandas, cumprir metas e criar oportunidades para o ensino/aprendizagem, independentemente das condições em que sua prática está localizada. A lógica neoliberal incide diretamente na prática docente, reforçando ideais de individualidade, competitividade e meritocracia (Gadelha, 2016).

Nesse sentido, é válido aprofundar teoricamente acerca do discurso neoliberal, que sustenta essa crescente demanda pelo aumento de rendimento e de desempenho por parte dos/as professores/as, levando em consideração que essa pressão ganha contornos específicos e ainda mais notáveis na prática dos/as PDTs, por se tratar de uma função que transita entre a docência e a gestão, conforme apresentado anteriormente no item 3.2 (Favinha, 2010; Silva & Farias, 2014; Leite, 2016).

Para isto, torna-se necessário retomar as bases conceituais que culminaram na noção de governamentalidade neoliberal, conceito-chave para problematizar as reconfigurações do trabalho docente na contemporaneidade. Para tanto, traremos a teoria do Capital Humano,

que foi um dos instrumentos fundamentais para construir a racionalidade que impera até os tempos de hoje. Essa teoria foi instituída no início da década de 1960, tendo influência das análises econômicas da Escola de Chicago, e é caracterizada pela formulação de que os seres humanos são um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que devem ser capitalizados, dessa forma, adquirem um valor de mercado (LopezRuiz, 2004).

Funda-se, portanto, uma concepção de investimento em si, o que, conseqüentemente, geraria um retorno de capital. O humano passa a ser uma mercadoria-potencial, que possui atributos inatos e adquiridos, de tal forma que cabe a ele desenvolver as habilidades necessárias para que, posteriormente, os lucros possam aparecer. Nesse contexto, o foco central é como melhorar e conservar o capital humano, assim, tornando-o utilizável o maior tempo possível (Marinho, 2020).

Para isso, o/a docente precisa ser flexível, o que aciona mecanismos de controle específicos da governamentalidade neoliberal que inserem na escola a lógica das competências e eficiências individuais, tal qual as empresas modernas, em que o foco privilegiado é o estímulo à competição e ao aumento da produtividade (Silva & Santos, 2011).

Neste contexto, a educação surge como uma peça fundamental, não à toa, as competências aparecem no espaço educacional como peças chave, implementadas e asseguradas por lei na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o que exemplifica bem a forma como a racionalidade neoliberal é disseminada até mesmo nos currículos, capturando os indivíduos a partir de diversas estratégias. De acordo com Gadelha (2016), a área da educação vem sendo territorializada, em vista da capacidade de abrangência e de poder do discurso neoliberal no contexto educacional, transformando os sujeitos da educação em verdadeiros empreendedores, proativos, inovadores e flexíveis.

Nesse cenário competitivo e de invocação da autonomia, a escola aparece como território privilegiado para a emergência do discurso neoliberal. Os professores estão circunscritos em uma lógica econômica, de mercado, sendo convocado a responder às demandas de trabalho de forma autônoma, flexível e proativa. Longe de se posicionar criticamente frente ao sucateamento das escolas públicas brasileiras e de problematizar as condições de trabalho precarizadas, este professor-empendedor precisa cumprir metas e criar oportunidades de ensino em quaisquer condições, tenha ou não a infraestrutura e formação necessária.

Escancara-se, portanto, a sobreimplicação docente associada a uma lógica de alta performance, localizando os/as professores/as dentro de um mercado competitivo e voraz, que demanda constantes capacitações, melhorias e esforços para dar conta das demandas cotidianas, ainda que não existam as condições básicas para tal. Essa racionalidade converte-se em um culto à performance (Ehrenberg, 2010), uma vez que, excessivamente implicado/a, o/a docente não se incomoda em produzir um “a mais” de trabalho, nem se deixa abalar por falta de políticas públicas ou pela precariedade das condições de trabalho.

Nesse contexto, o professor é responsável por se produzir como um potencial empregado, seguindo uma lógica meritocrática e individualista que desemboca no culto à performance. Constantemente responsabilizados por seus desempenhos, os professores precisam arcar com esse imperativo, isto é, precisam reinventar-se e autogerenciar-se para produzir um empregado ideal.

É nesse viés que Ehrenberg (2010) articula a relação entre empreendedorismo e heroísmo, pois o culto à performance encontra fundamentação na produção de indivíduos comuns que não devem apenas se acomodar como espectadores das histórias de heroísmo. Pelo contrário, devem investir na sua própria história de superação. Assim, produz-se uma

mitologia da autorrealização, “cada um deve aprender a se governar por si mesmo e a encontrar as orientações para sua existência em si mesmo.” (p. 11).

Masschelein e Simons (2014) realizam uma análise precisa e bem articulada acerca das formas de domar os professores. Em resumo, esses autores elencam duas táticas: a profissionalização e a flexibilização. A primeira se refere basicamente às tentativas de tornar o professor um *expert*-especialista, atendendo às demandas de um certo saber científico que descredibiliza a sua própria experiência como docente. Já a segunda, é caracterizada por uma ode ao lucro, isto é, o professor é uma peça em um tabuleiro que pode ser movida a qualquer momento, pois ele é flexível e sua prática passa a servir à flexibilidade. Ainda sobre a flexibilização, os autores apontam que

Espera-se, então, cada vez mais, que o professor gerencie seu próprio tempo (“estabelecer prioridades”), sua produção de energia (“exercer esforço e recarregar as baterias”), suas competências (“um par de tarefas para recursos humanos adequados”) e seu nível de qualidade (“desenvolver qualidade de serviço”) (Masschelein & Simons, 2014, p. 95).

Tendo em vista o que os autores nos trazem, podemos perceber uma série de estratégias que se infiltram na prática docente, trazendo à tona a tentativa de dominação dela por outros discursos, que chegam a desautorizar o professor em sua própria experiência e que, conseqüentemente, instauram impasses em sua prática.

Dessa forma, em vista do crescimento das políticas neoliberais nas escolas públicas, o trabalho docente vem passando por reestruturações que tem como produto a precarização e a flexibilização desses profissionais. O professor passa a ser um profissional autônomo e flexível, tornando-se um “proletário” que, segundo Larrosa (2018), “é um trabalhador desqualificado que perde todas as propriedades que o qualificavam [...] e se converte em uma

força de trabalho pura, abstrata, sem qualidades, um trabalhador ‘em geral’, intercambiável, flexível e permanentemente reciclável (p. 45)”.

Essa conceituação permite analisar a forma como os/as Professores/as Diretores/as de Turma se sentem na responsabilidade de desempenhar diversas funções - mãe/pai, psicólogo/a, assistente social, conselheiro tutelar, etc. -, em virtude da característica flexível que a docência vem ocupando na contemporaneidade (Oliveira, 2004). Acrescenta-se que a pandemia surgiu como uma acentuação dessa questão, já que o período de distanciamento social convocou os/as docentes a “reinventar-se” (Ferreira et al, 2022), introduzindo novas tecnologias em suas práticas, além de modificar o espaço privado de casa para transformá-lo em uma sala de aula.

Após essa conceituação, retomamos a problemática do acúmulo de funções que os/as PDTs possuem em sua prática cotidiana, o que tem como consequência a afirmação: “O PDT não aguenta mais”, frase que abriu a discussão neste tópico. Ao longo dos encontros do curso de extensão, os relatos de exaustão e cansaço se tornaram frequentes, tendo como episódio-desfecho no quarto encontro do curso, um acontecimento que produziu uma ruptura interessante no imperativo de “conhecer e ajudar nossos alunos” que surgiu no primeiro encontro do curso de extensão.

Digo acontecimento não apenas porque foi algo que se passou no curso, mas, na verdade, foi algo que me aconteceu, uma daquelas experiências que Larrosa afirma que nos transpassa, que nos tira de lugar e que mobiliza. Acredito, também, que foi um importante analisador para a minha pesquisa. Um deslocamento, um puxão de orelha, uma convocatória e um dar-se conta, tudo isso amalgamado em uma discordância. (Diário de campo, quarto encontro, 20/06/2024).

Judite havia relatado um episódio vivenciado por ela em sua turma de DT, em que a família afirmou que determinado aluno era preguiçoso e “não queria nada”, todavia, em um

movimento de investigação, Judite deparou-se com diversas questões relacionadas à dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de concentração, especialmente no contexto atual e pelo atravessamento do celular. Enquanto ela trazia essa discussão, afirmava que cada aluno era “um mundo”, que às vezes surgiam problemas que eles não conseguiam dar conta, nem entender. A seguir, o relato será feito em primeira pessoa, uma vez que o debate me implicou pessoalmente enquanto pesquisadora, professora e psicóloga.

Nesse momento, fiz uma análise das questões colocadas pelos/as professores/as e relembrei uma discussão construída com Dias (2011) em sua obra “Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas”. No livro, ela afirma a importância de construir espaços formativos que possibilitem a transformação de professores solucionadores de problemas em professores problematizadores, que possam refletir criticamente acerca das práticas pedagógicas, dos modos de formação de professores, da produção de conhecimento, etc.

Então, fiz uma fala que, agora, um tempo depois e com o efeito da intervenção que veio em seguida, posso afirmar que foi reducionista e individualizadora. Caí, portanto, na armadilha que a psicologia historicamente não apenas monta e desmonta, como também ela mesma cai. A armadilha da individualização dos problemas e da culpabilização de um sujeito - no caso, o/a professor/a - pelo fracasso escolar (Patto, 2015).

Meu comentário foi, em resumo, uma crítica ao modelo de educação e de organização social que demanda que os professores sejam resolvidores de problemas, que estejam práticos e deem respostas rápidas para diversos problemas: por que ele não aprende? Por que ele é indisciplinado? São perguntas que, muitas vezes, são rapidamente respondidas, sem a devida reflexão. Então citei a análise de Dias (2011) e coloquei como proposta que os professores pudessem produzir perguntas, ao invés de dar respostas rápidas e solucionar problemas. Ao receber uma queixa, produzir questões sobre elas. Então eu disse: “Quando

chegar uma queixa de que tal aluno é preguiçoso, vocês poderiam perguntar: por que?” ou “Quando chegar a queixa de um aluno violento, vocês poderiam perguntar: por que?”

Nesse momento, quase como um corte analítico, deslocando o olhar e a escuta, Caetana soltou: “mas aí não tem condição, eu vou discordar de você” e então eu percebi que, naquele momento, o curso tinha valido a pena, que a minha pesquisa estava feita e que, agora sim, eu estava apta a buscar receber o título de mestre.

Não tem condição... se cada uma das nossas 10, 15, 20 turmas, a gente parasse pra refletir, a gente até consegue fazer em uma situação ou outra, mas em determinados momentos, quando a gente tá no turbilhão, pra tentar descobrir o que cada um dos 40 alunos das dez turmas... dez turmas quem tem, né, porque a gente tem professor que tem 20 turmas... se eu começar... eu entendo que é um processo para..., mas o formato do sistema como ele se organiza, principalmente no ensino médio, né? Com a quantidade de horas aulas, a gente enlouquece! Porque aí eu fico me perguntando: por que fulano é assim? Por que ciclano é assim? Aí a gente entra numa espiral, porque ninguém vai perguntar por que que eu estou assim. (Caetana, quarto encontro do curso de extensão, 20/06/2024).

Ainda em sua fala, Caetana complementou de forma impaciente: “espera-se muito do professor. E, se ele for DT, mais ainda, mas quem olha pra gente?”.

Após a fala repleta de inconformismo e que produziu um deslocamento importante no caminhar do encontro, fiz um comentário agradecendo a intervenção feita, mas acrescentando que essa postura que Caetana ocupou foi, no final das contas, de professora problematizadora, que reflete acerca de sua prática, pois desde o início do curso de extensão os/as professores/as se cobram para dar conta da realidade de todos/as os/as alunos/as.

A sobreimplicação, notória a partir dos discursos dos/as docentes que se frustram por não saber como lidar com situações que ultrapassam a sua “alçada”, gera o sobretrabalho,

mas também a exaustão, o estresse, a frustração e o excesso de trabalho. Associado a isso, é possível retomar o conceito de culto à performance de Ehrenberg (2010), pois o autor afirma que o indivíduo comum - neste caso o/a professor/a trabalhador - é lançado em uma lógica concorrencial e imperativa, que desaloja o sujeito de seu ofício e produz um funcionário adoecido e uma sociedade dopada (Ehrenberg, 2010).

Não à toa, ao longo dos diálogos no curso de extensão, os/as professores/as afirmaram constantemente que é preciso estar bem “psicologicamente” para ser DT. Pedro, por exemplo, trouxe essa reflexão ao falar da sua segunda experiência como Diretor de Turma, que o frustrou bastante. O professor relatou que não estava muito bem naquela época e que suas questões pessoais atrapalharam a condução das aulas de Projeto de Vida e sua função como PDT, entretanto, o mesmo não aconteceu nas suas aulas de física.

Essa afirmação faz eco com a experiência de Caetana, relatada posteriormente. Antes da pandemia, ela estava passando por momentos difíceis de adoecimento psicológico e, nesse período, ela se distanciou do trabalho como PDT, pois sabia que seu estado psicológico não permitiria que ela exercesse essa função.

Toda a escola - gestão, professores e alunos - recorrem ao DT da turma para solucionar os problemas que emergem, por vezes até a família fomenta essa cobrança. Por ser PDT da turma, o/a professor/a precisa dar conta das burocracias e das questões afetivas e emocionais, além de, frequentemente, se envolver pessoalmente com as demandas dos/as estudantes, coisa que não acontece em suas turmas de física, geografia, química, etc.

Em vista disso, a seguir será aprofundada a discussão acerca da culpabilização e individualização da prática docente e o lugar das formações.

Individualização e culpabilização docente

Inicialmente, é necessário retomar a história da escola e sua relação com as transformações da sociedade. Patto (2022), por exemplo, ressalta as concepções de educação e suas relações com o modo de organização capital das sociedades, isto é, seja a partir da perspectiva funcionalista e liberal, inspirada por autores como Durkheim e Dewey, seja pelas concepções do materialismo histórico em que autores como Bourdieu e Althusser, influenciados por Marx, analisam criticamente a relação escola-capitalismo (Patto, 2022).

Silva e Santos (2011) afirmam que a escola é entendida enquanto parte da sociedade capitalista e, portanto, sofre os efeitos de suas constantes mutações, sendo pressionada pelas dinâmicas e forças sociais a produzir mudanças em seu fazer, nos padrões de ensino e nos seus objetivos enquanto território educativo. Neste sentido, as autoras afirmam que existe uma exigência em acompanhar as demandas dos/as alunos/as que transitam por novos cenários de aprendizagem, pois “em tempos de rapidez e fugacidade, novas necessidades se produzem frente aos desafios sociais, presentes também para a Educação.” (Silva & Santos, 2011).

A escola, mais do que nunca, passa a ser convocada a modificar suas práticas de ensino-aprendizagem e os/as professores/as se tornam os principais atores/atrizes responsáveis por essas modificações. Leite et al (2018) afirmam que a fluidez, volatilidade e superficialidade de informações e conhecimentos, característicos da era informacional e globalizada, perpassa a prática docente, convocando-os a “aprender a se reinventar e lidar com as novas demandas, muitas vezes desconhecidas e, portanto, desafiadoras” (Leite et al, 2018, p. 724).

Isto posto, os/as professores/as vivenciam um paradoxo, pois desejam continuar desempenhando a educação nos moldes em que foram formados, mas sentem “na carne”, no dia a dia da sala de aula, que este fazer não dá mais conta das necessidades de seus alunos (Silva & Santos, 2011). Além disso, essas problemáticas são acrescentadas ao enfrentamento

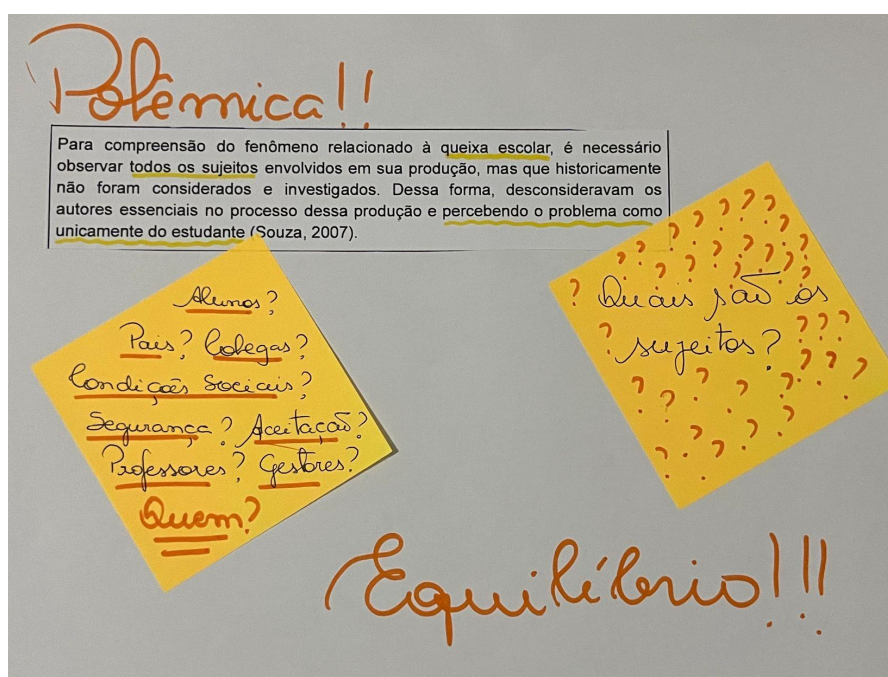
de um cenário de desprestígio social da profissão e a desvalorização profissional em diversas dimensões (Leite et al, 2018).

Seguindo essa perspectiva, o cenário escolar contemporâneo é atravessado por complexas demandas por transformações, ainda mais no contexto pós-pandemia, e os/as professores/as costumam ser concebidos como os/as principais responsáveis pelo desempenho dos/as alunos/as, da escola e do sistema, portanto, constantemente se sentem constrangidos a assumir a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas e projetos (Oliveira, 2004).

Essa realidade é expressa através do debate construído no quarto encontro do curso de extensão, sobre queixas escolares e a prática dos/as PDTs. Caetana, ao ler o trecho de Souza (2007), fez uma intervenção dando ênfase à necessidade de “equilíbrio” na análise da queixa escolar.

Figura 12:

Intervenção no trecho do artigo de Souza (2007) realizada por Caetana.



De quem é a culpa? Essa foi a questão levantada por Caetana, pois, de acordo com ela, existe uma mudança no olhar sobre os problemas na escola que, anteriormente, culpava

exclusivamente os/as estudantes. Entretanto, não existe um equilíbrio na hora de analisar as responsabilidades:

E aí eu percebo que a gente tem saído disso [culpar os estudantes], eu percebo que eles têm procurado apontar de quem é a culpa, mas ainda tá meio desequilibrado o processo, é tanto tempo de ‘a culpa é do aluno’ que parece que agora que eles conseguiram soltar isso aí, eles estão jogando essa culpa em todo mundo desenfreadamente e eu percebo que hoje a gente precisa de um equilíbrio... [...] os pais têm trazido [a culpa] de uma forma muito pesada, a culpa é do professor, é da escola, é do coordenador, do diretor, enfim... (Caetana, quarto encontro, 20/06/2024).

Além disso, Caetana acrescentou que, na realidade, deve ser visto como uma responsabilidade e não como uma culpa, pois a escola não pode ser culpabilizada solitariamente pela queixa escolar. Pedro acrescentou que, diversas vezes, acontece um jogo de desresponsabilização, a família joga para escola, que joga para os pais, que jogam para os alunos... como se fosse só um sujeito a ser responsabilizado.

Esse jogo de desresponsabilização é uma delicada questão que atravessa a história da educação e os debates em torno do fracasso escolar. No contexto brasileiro, o século XX foi marcado por diversos discursos - dentre eles, o saber psicológico - que buscavam explicar e justificar o fracasso escolar, seja localizando a culpa do não aprendizado no aluno, seja nas famílias “desestruturadas”, seja nos/as professores/as e suas metodologias de ensino (Patto, 2015).

Essa lógica de culpabilização de forma reducionista, que buscava localizar um indivíduo-problema, persistiu de forma hegemônica até anos 80, quando a tese da produção do fracasso escolar publicada pela primeira vez em 1990 por Patto (2015), colocou todo o sistema escolar em questão, elucidando as estruturas que produziam o fracasso das crianças das camadas populares nas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, o discurso de “culpado” prevalece, principalmente em um cenário marcado por ciências (psicologia, medicina, neurologia, psicopedagogia, etc.) que aparecem como dispositivos normatizadores de controle, estabelecendo os parâmetros de normalidade e, conseqüentemente, rendimentos escolares (Moyses & Collares, 2013). Desse modo, na tentativa de localizar um/uma responsável pela não aprendizagem dos/as alunos, a culpa é distribuída, “provocando dualidades: ou o problema é do aluno, ou do professor, ou do método de ensino, ou da política de educação, ‘ou, ou, ou’.” (Silva & Santos, 2011, p. 1442).

Essa questão fica nítida através da fala de Diogo, que aponta para o lugar central que os/as professores/as ocupam no endereçamento das queixas, sendo responsabilizados a responder e, diversas vezes, resolver uma multiplicidade de impasses na escola.

E quais queixas são essas né? Porque não é a queixa do menino não se comportar bem ou mal, nem é tirar nota baixa ou alta, mas são inúmeras queixas da comunidade como um todo, né? E, querendo ou não, cria-se um... uma estratégia de todo problema do mundo vai ser resolvido na escola... e se não é resolvido, não tem jeito, né? então depositam muito nas nossas mãos, da educação como um todo. E quando se fala de educação, né, não vai perturbar os secretários de educação, vai perturbar a Caetana, o Pedro, o Fernando o Milton e eu, nós, né? Vai perturbar os professores né? Então parece que toda essa carga vai ser colocada pra cima da gente. (Diogo, quarto encontro do curso de extensão, 20/06/2024).

Nessa lógica, a questão trazida por Caetana e reforçada por Diogo entra em consonância com o debate realizado no tópico anterior, acerca da sobreimplicação e do excesso de atribuições dos/as Professores/as Diretores/as de Turma, uma vez que esses/as profissionais são convocados a intervir em questões diversas, que ultrapassam o campo pedagógico. Dessa forma, se os/as docentes em geral vivenciam um período marcado por

transformações que demandam formação continuada, o caso dos/as Professores/as Diretores/as de Turma leva isso ao extremo.

Durante o processo de aproximação da instituição da pesquisa, das observações participantes e dos encontros do curso de extensão, tornou-se frequente nos discursos dos/as professores/as DTs e da gestão escolar que existe uma insuficiência na formação dos/as docentes que ocupam essa função, tornando a experiência no projeto, especialmente a condução da unidade curricular Projeto de Vida, um desafio.

Nesse sentido, percebeu-se que os/as professores/as são pressionados a resolver individualmente, encontrar alternativas e estratégias para enfrentar e conduzir os desafios vivenciados na prática como DT, visto que as formações são escassas e não existem espaços institucionalizados na escola que possibilitem as trocas de experiências e os planejamentos coletivos.

Deparamo-nos, no último encontro do curso de extensão, com dois debates que nos interessam para analisar a questão da formação de PDTs, isto é, a falta de tempo para a produção de um comum para o/a PDT, diante do excesso de atribuições e a ausência de espaços coletivos para planejamento e cuidado dos/as profissionais que ocupam essa função.

Judite trouxe uma interessante reflexão durante a dinâmica do último encontro do curso, que tinha como objetivo explorar os modos de promoção de saúde na escola através de cartas endereçadas a alguma coisa na escola que fizesse bem aos/as docentes. A professora relatou dificuldade na escolha do destinatário da carta.

É porque é tanta coisa, assim, que consome a gente. É muita atividade. Por exemplo, DT, né? Eu tenho minha sala de DT, tenho os problemas deles. E agora a gente tem que enviar as médias das eletivas, do dt, eu tenho que dar conta dos gabaritos das bimestrais, eu tenho que dar conta das segundas chamadas, eu tenho que dar conta dos cadernos de atividades, eu tenho que dar conta da prova paralela que vai ser em agosto

e que tem sete questões... eu tenho que dar conta. [...] aí tava lá eu mandando mensagem para os professores tarde da noite.. é muita coisa. A rotina é muito estressante. (Judite, quinto encontro do Curso de Extensão).

A fala da professora teve um foco na dificuldade de construir relações afetivas com os/as colegas, entretanto, nos permite refletir sobre a prática desses docentes e a complexidade da rotina excessivamente atarefada. A falta de tempo, relatada pela professora, é, na realidade, um excesso de trabalho que não cabe na carga horária semanal, extrapolando o horário destinado formalmente ao trabalho.

Nesse sentido, percebe-se também que os/as professores, especialmente os Diretores de Turma, precisam recorrer a formações de forma individual, uma vez que não existem formações continuadas disponibilizadas para os/as docentes que ocupam essa função, exceto um curso formativo disponibilizado pela plataforma do Instituto Ayrton Senna sobre as competências socioemocionais.

Essa questão esbarra na regulamentação garantida por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que institui no artigo 87 § 3º, inciso III, que cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício (“Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, 1996). No caso do Projeto Professor Diretor de Turma não deve ser diferente, portanto, as formações deveriam ser garantidas pelo Estado e não colocadas no âmbito individual.

Dentro do movimento frenético da instituição escolar, atravessado por uma temporalidade cronológica rígida e linear, que reforça a ideia de uma flecha do tempo em direção ao futuro. De acordo com Rocha (2000)

ela [a escola] se constitui como território sobrecodificado, no qual seu coletivo se agita todo o tempo entre queixas, cansaço, repetições no cumprimento formal das tarefas diárias. Instância do conhecimento, do saber, a escola reifica posições que

autorizam a uns instruírem e a outros aprenderem. O coletivo atualiza uma marcha burocrática de tempo e espaço marcados, ou seja, movimentação mecanizada, ritualizada, e entra em um compasso de espera das mudanças. (Rocha, 2000, p. 198)

Nesse sentido, os/as professores/as se veem cada vez mais sem tempo em vista da burocratização e mecanização de suas práticas, inseridos em uma lógica de aceleração que demanda sempre mais em menos tempo. Assim, a inércia se produz a partir da constante repetição de tarefas diárias, produzindo, assim, cristalizações e naturalizações da prática docente institucionalizada (Rocha, 2000; Kupfer, 1997).

Nesse sentido, através de uma cronopolítica, os/as professores/as são produzidos dentro de uma organização de tempo específica, que produz um certo tipo de subjetivação mecanizada, capturando a sensibilidade e o discernimento (Rocha, 2000). Dentro dessa maquinaria, espaço e tempo destinado à formação, à criatividade e ao pensamento são cada vez mais restritos e/ou cooptados pela lógica neoliberal, que otimiza e acelera os processos dentro de uma lógica de capitalização de si (Bueno & Almeida, 2016).

Entretanto, os/as professores/as sobreimplicados e inseridos em uma lógica neoliberal, concorrencial e individualista, passam a buscar estratégias individuais de formação, uma vez que “o capital humano deprecia-se, torna-se obsoleto, e exige manutenção” (Schultz, 1973, p. 39). Vale ressaltar que essa lógica se sustenta a partir de uma série de medidas, sejam elas estatais ou não. Porém, não podemos deixar de elencar o papel do Estado na manutenção dessa racionalidade, pois “a centralização dos governos neoliberais é máxima quando se refere a decisões sobre as políticas educacionais e é mínima em relação aos financiamentos e às obrigações para com as escolas (Bueno & Almeida, 2016, p. 132).”

Isto posto, torna-se necessário destinar um olhar crítico para o campo da formação de professores e reiterar a indispensabilidade da construção de espaços formativos, em vista das

transformações produzidas pelas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas, que adentram ao cenário educacional e convocam a escola a se remontar (Dussel, 2016).

Entretanto, vale ressaltar que existem práticas hegemônicas de Formação de Professores pautadas em um viés de fortalecimento de competências e habilidades que, em sua maioria das vezes, estão deslocadas da realidade cotidiana desses profissionais, além de uma concepção pautada na transmissão de manuais de conhecimentos lineares, que superficializam o ato de ensinar e recusam as experiências e saberes docentes (Dias, 2011).

Dessa forma, em vista dos objetivos da Pesquisa-Intervenção em tela e da encomenda de trabalho endereçada a nós, pesquisadoras, foi construído um Curso de Extensão destinado a formação de Professores/as Diretores/as de Turma de uma escola pública de Ensino Médio, em Fortaleza/CE. A seguir, analisaremos o curso de extensão como um dispositivo de formação de professores/as que permitiu construir um território de problematização e reflexão no ambiente escolar por meio da relação Escola-Universidade.

Curso de extensão como um dispositivo de formação de professores e a potência do coletivo

Como possibilitar processos de singularização em um cenário circunscrito pela homogeneização e individualização?

A provocação acima mobilizou o processo de construção e a realização do Curso de Extensão “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma”, tendo em vista o desafio de criar um espaço-tempo de problematização da micropolítica escolar, quando existem formas institucionalizadas que regulam o tempo e padronizam a atuação docente, produzindo subjetividades assujeitadas.

De acordo com Guattari e Rolnik (1996) vivemos em um mundo gerido pela ordem capitalista, isto é, nossa relação consigo mesmo e com o mundo é fabricada por ela. Existe, portanto, uma produção de subjetividades a nível individual, mas também social, estando em todos os níveis da produção e do consumo (Guattari & Rolnik, 1996). Dessa forma, estamos constantemente cooptados pelos mecanismos sociais que fabricam e modelam as subjetividades. Ainda seguindo a teorização de Guattari e Rolnik, afirmamos que:

Tudo o que é do domínio da ruptura, da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar deve se encaixar de algum jeito nos registros de referências dominantes. Há sempre um arranjo que tenta prever tudo que possa ser da natureza de uma dissidência do pensamento e do desejo. Há uma tentativa de eliminação daquilo que eu chamo de processos de singularização (Guattari & Rolnik, 1996, p. 43)

Dessa forma, apostamos na construção de uma formação de professores/as que possa enfrentar esses modos de captura das subjetividades, isto é, construir um território problematizador que permita a emergência de linhas de fuga e de forças que resistam à cooptação por parte das referências dominantes. Trata-se, portanto, de um desafio que convoca reposicionamentos, uma vez que, enquanto profissionais do social - cuja profissão consiste em se ocupar pelo discurso do outro -, localizamo-nos em uma encruzilhada política e micropolítica (Guattari & Rolnik, 1996), isto é:

Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (por exemplo, analítica). (Guattari & Rolnik, 1996, p. 29).

Assim, frente a essa encruzilhada, arriscamo-nos na construção de um dispositivo de formação de professores perspectivado pela formação inventiva e através do ethos da Pesquisa-Intervenção de base cartográfica, levando em consideração os objetivos da pesquisa em tela e a encomenda de trabalho que nos foi endereçada.

Valendo-se desse intuito, construímos um grupo de trabalho com professores/as que teve como propósito desconstruir ideias, práticas e análises apriorísticas, apontando para um dispositivo-grupo que afirmasse novos modos de subjetivação (Aguiar & Rocha, 2007), tensionando os modos de captura da sensibilidade da escola enquanto instituição produzida e produtora de uma lógica que homogeneiza e que fabrica subjetivações mecanizadas (Rocha, 2000).

Diante disso, torna-se fundamental apresentar alguns contornos teóricos acerca do que seria o dispositivo e como ele pode se tornar mobilizador de questões coletivas e institucionais no processo de formação de professores.

Foucault (2021) descreve o dispositivo como uma rede estabelecida por um conjunto de elementos heterogêneos que engloba desde os discursos, as instituições e as organizações arquitetônicas até as leis, medidas administrativas e os enunciados científicos, bem como as proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Além disso, o autor acrescenta que o dispositivo tem uma função estratégica e visa responder uma urgência de determinado momento histórico (Foucault, 2021).

De acordo com Deleuze, o dispositivo é “como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault” (Deleuze, 1996, p. 1). Um dispositivo faz ver e faz falar, são redes e forças que confluem para a construção de um território que propicie subjetivações específicas, dependendo de suas práticas e discursos incorporados às relações de saber e poder.

Dias, Pinto e Mello (2023) afirmam que o dispositivo possui função e objetivo estratégicos, possibilitando um duplo processo de solução e invenção. Além disso, as autoras apontam que:

Sempre inscrito em um jogo de poder, saber e subjetivação, o dispositivo possui uma dimensão discursiva e uma não discursiva, sempre envolvendo um jogo de relações de força, seja para desenvolvê-lo em determinada direção, para bloqueá-lo, para estabilizá-lo, para utilizá-lo, para transformá-lo. (p. 249)

Nesse sentido, o dispositivo construído nesta pesquisa responde à urgência de formação de Professores/as Diretores/as de Turma em um contexto de reterritorialização da escola no ensino presencial pós-pandemia, que escancara dinâmicas complexas da prática cotidiana desses/as profissionais sobreimplicados. Além disso, o Curso de Extensão busca possibilitar mudanças nas posições frente às práticas institucionais na relação entre Escola e Universidade (Dias, Pinto & Mello, 2023) através da construção de um território de problematização dos instituídos da função de PDT, acionando novos modos de subjetivação.

Isto posto, o dispositivo do Curso de Extensão viabilizou elucidar as linhas de saber e poder que atravessam essa função docente e, nesse caso, as especificidades do acréscimo de funções do PPDT. Em vista, disso, os encontros foram pensados para instaurar não apenas um espaço catártico, em que os/as docentes pudessem expor e elaborar suas angústias e frustrações em torno dessa prática, mas também para possibilitar a construção de uma perspectiva crítica de si e da função desempenhada, fortalecendo as redes de relações entre os/as docentes.

Dentre as diversas possíveis estratégias metodológicas e nomeações dadas ao dispositivo, “Curso de Extensão” atende às especificidades da pesquisa e do grupo de professores/as DTs, pois a sua vinculação à PREX permitiu a emissão de certificações, contribuindo para a progressão funcional dos/as docentes, que precisaram se deslocar para a

escola fora de sua carga horária de trabalho. Não sem razão, no momento avaliativo da formação, os/as professores/as reiteraram a importância da certificação e que este foi um dos principais motivos para a adesão inicial ao Curso.

Além disso, houve uma dúvida inicial em relação ao comprometimento da proposta em vista das prováveis confusões geradas pela nomenclatura “curso”, que remete a ideia de aula, em uma perspectiva hierarquizada de transmissão de conhecimentos, entretanto no desenrolar foi tornando-se nítido o rompimento com essa concepção. A nomenclatura escolhida responde às lógicas institucionais de submissão da ação de extensão à Universidade, mas também remete à dimensão processual de uma relação entre Escola e Universidade que está em curso. Longe de nos localizarmos como detentores de um saber que seria hierarquicamente passado para os/as professores/as da escola pública, a posição ético-política assumida pelas pesquisadoras trata o conhecimento produzido no contato entre psicólogas, estudantes de psicologia e professores/as como algo que está em curso, sujeito a mudanças de rotas, conflitos, acordos e disputas.

Em vista desse cenário, o curso de extensão se consolidou como um dispositivo que permite uma relação potente entre Escola e Universidade, na medida em que se fabrica uma relação de mão dupla, em que ambas se beneficiam dessa relação. Essa relação corrobora com o compromisso ético-político que foi estabelecido desde o início da construção da pesquisa, pois desde a chegada na escola, quando a proposta foi apresentada, os/as professores/as e a gestão escolar deixaram bem explícito o pedido para que a pesquisa não seguisse o movimento padrão de “retirar” um conhecimento da escola e não deixar nada nesse processo.

Essa questão convoca um posicionamento ético-político por parte das pesquisadoras, levando em consideração que o território escolar existe em anterioridade a nossa presença e que os/as professores/as possuem saberes e experiências construídos no cotidiano. Por isso, o

desafio da construção desse dispositivo de formação de professores é semelhante ao desafio de pesquisar com a escola, pois:

Para que novos territórios existenciais sejam agenciados, é fundamental um despojamento dos limites que instituem a atualidade, é preciso se abrir ao "não saber", lugar da fragilidade no interior do processo pedagógico. Onde ninguém sabe e todos sabem surge uma brecha na qual o desejo pode aparecer. [...] O despojamento do que nos protege dos encontros potencializa a entrada no caos - que não tem a ver com a ordem e a desordem, mas com o campo das potências e a criação de devires, em que o conhecimento é invenção, construção coletiva. (Rocha, 2000, p.198).

Colocar-se em fragilidade, no lugar de não-saber, é reconhecer a potencialidade na diferença, no encontro e no desencontro, mas, principalmente, na disposição ao acontecimento, que diversas vezes é disruptivo, incômodo e transformador. Dias, Pinto e Mello (2023) ressaltam essa questão ao afirmar que a formação inventiva e o trabalho micropolítico convoca um lugar de vulnerabilidade, que constitui em pensar o acontecimento, isto é, aquilo que não se explica, mas que “se enuncia por entre aquilo que terá nele mesmo inventado um lugar.” (Dias, Pinto & Mello, 2023, p. 239).

Dessa forma, a relação que se produziu no encontro entre as pesquisadoras da Universidade e os/as professores/as da escola básica foi marcada pela partilha de um plano comum, o que é fundamental para a pesquisa de base cartográfica (Kastrup & Passos, 2017). Nesse comum, a formação foi construída COM os/as professores/as, com base nas questões cotidianas apresentadas por eles/as como questões e enigmas de suas práticas, com as suas memórias juvenis e profissionais, com seus corpos e a criatividade que se produz no encontro.

Vale ressaltar, nesse sentido, que esse encontro da Psicologia com a escola básica foi atravessado por uma perspectiva crítica da atuação em Psicologia Escolar, afastando-se dos

especialismos que estabelecem uma relação hierárquica entre os/as profissionais, o que estabelece lugares pré-determinados de quem ensina e quem aprende ou de quem sabe e quem não sabe (Rocha, 2012). Como consequência da história entre Psicologia e Educação atravessada por práticas culpabilizante, individualistas e estigmatizantes (Patto, 2015), a convocação a tensionar essa relação e produzir novos encontros entre psicólogas escolares e escola básica tornou-se urgente e orientou a construção de cada encontro e cada módulo trabalhado com os/as professores/as.

Destaca-se, portanto, a potência do curso de extensão como um dispositivo que proporciona uma zona de compartilhamento de estratégias que rompe a dimensão individualizada dos desafios enfrentados pelos/as professores/as. O Curso de Extensão, desde o primeiro encontro, possibilitou a construção de um plano de forças que potencializou um dinamismo e um movimento próprio de intensidades que, geralmente, ficam às margens do currículo, dos prazos, da burocracia e da competitividade que compõem a prática desses profissionais. Em contraposição a isso, a coletividade se produz no compartilhamento e na implicação, forças que rompem as formas rígidas e fixas.

Levando em conta a dimensão da coletividade e a importância de construir espaços que possibilitem o encontro com os/as outros/as, especialmente no caso dos/as docentes, retomamos trechos de duas cartas apresentadas no último encontro do curso de Extensão, uma vez que dois professores endereçaram sua carta ao planejamento. O reconhecimento dos encontros de planejamento assinala a necessidade de espaços que reúnam os/as professores/as, tornando possível diálogos e trocas de experiências. Em sua carta, Diogo exalta as quintas-feiras de planejamento e afirma:

“Às vezes você é maçante, complicado, demorado, porém há dias que você surpreende com objetividade, interação, alegria e bom humor. Ou seja, você não é de

todo ruim. O seu dia é conhecido por nós como a pré-sexta. Aqui no meu estado é também conhecido como a quinta do caranguejo e da cerveja também.

Finalizo essa carta que você, também nos coloca reunido com colegas, onde brincamos, zoamos, interagimos e planejamos essa escola de sucesso com profissionais de excelência na docência. Abraço.” (Carta de Diogo, quinto encontro do curso de extensão).

Já Márcio, também professor de filosofia, retoma a função dos encontros de planejamento como espaços de encontros e risadas, mas também de formação.

Queridas quintas-feiras de planejamento de humanas, nesses dias temos nos encontrado bastante nesses quase dois anos. Muitos risos e planejamentos, mesmo com nossas diferenças, tudo flui. [...] As quintas também servem como um lugar de desopilações, as vezes até esquecemos do cotidiano escolar, seja por um riso frouxo ou por uma música ‘aleatória’ de um celular. [...] As quintas me ensinavam a ser um professor melhor, escutar, olhar, saber e sentir. (Carta de Márcio, quinto encontro do Curso de Extensão).

Portanto, as cartas acima ressaltam a potencialidade dos encontros e da afirmação de uma coletividade entre os/as professores/as. Nesse sentido, no que se refere aos encontros de Professores/as Diretores/as de Turma, ressalta-se que eles não são institucionalizados pela escola, portanto raramente acontecem, portanto, o Curso construído por meio dessa pesquisa supre essa lacuna, possibilitando o encontro dos/as docentes e a elaboração de questões cotidianas referentes à prática.

Assim, provocados por Guattari e Rolnik, podemos afirmar que o curso de extensão buscou operar em uma micropolítica processual, possibilitando novos modos de subjetivação, uma vez que:

A garantia de uma micropolítica processual só pode — e deve — ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior. (Guattari & Rolnik, 1996, p. 30)

Levando em consideração as complexas dinâmicas em que o/a PDT se insere, durante os encontros do Curso de Extensão foi possível tensionar os modos de precarização do trabalho que são camuflados pelo implicacionismo, que produz um sobretrabalho dos/as docentes, ocupando funções de professor/as, psicólogo/a, assistente social, conselheiro tutelar, etc.. Ao longo dos encontros e das discussões construídas no módulo, foi possível fabricar um caminho de problematização com os/as professores/as para estabelecer delimitações de uma prática ainda recente e com complexos desafios e potencialidades.

A principal contribuição desse dispositivo reside, justamente, nesse tensionamento de práticas e verdades cristalizadas, por exemplo: “o/a DT é como se fosse pai/mãe de uma turma” ou “eu me sinto na responsabilidade de ter uma boa relação com a minha turma de DT”. No início do curso, os/as docentes relataram angústias em torno da culpa por não conseguir “dar conta” de suas turmas, acolher e desenvolver pedagógica e socioemocionalmente todos/as os/as alunos/as, entretanto, ao final dos encontros, tornou-se notável no discurso desses/as profissionais um posicionamento crítico sobre o trabalho. Na forma de pedido de cuidado, os/as PDTs delimitaram um limite para a atuação e uma compreensão acerca das consequências do excesso de trabalho.

Poderíamos arriscar, portanto, que o dispositivo construído possibilitou processos de singularização, pois aos poucos os/as docentes saíram de um lugar de subjetivação que os aprisionava e se apropriação da função de PDT, territorializando-a a partir de suas condições singulares e levando em consideração o contexto de trabalho em que estão inscritos. A saída

desse lugar de constantes culpabilizações e cobranças para se tornar “o” ou “a” DT que desempenha diversas funções, atende as demandas dos/as estudantes, das famílias, dos/as demais docentes e da gestão, além de executar seus demais encargos como professor/a de matemática, física, geografia, etc., proporciona uma ruptura em modos de subjetivação que produzem professores/as sobreimplicados.

Assim, com a inspiração da perspectiva da invenção e com a aposta em uma formação feita consigo, com outros e para outros (Dias, 2014), foi possível romper com a ideia de formação como uma construção individual e hierárquica, que estabelece dualismos entre quem ensina e quem aprende. Longe do que se faz crer nos modelos neoliberais de capacitação e treinamento docente, a proposta foi possibilitar um desvio nos modelos padronizados a partir de uma tessitura coletiva da formação.

Propor uma formação inventiva de professores após um contexto de crise – tal como o período da pandemia materializou - é estabelecer uma pausa diante do movimento frenético e irrefletido que forja uma espécie de normalidade, que não possibilita um espaço para repensar as práticas educativas, a estrutura escolar, as condições econômicas, territoriais e sociais tanto dos alunos quanto dos/as professores/as.

Dessa forma, a formação inventiva é a constante afirmação de um princípio ético-estético-político, pois em sua dimensão ética nos abre a possibilidade de fazer escolhas e, portanto, quebra os formalismos padronizados que destituem a centralidade da experiência docente; enquanto uma estética, encaminha-nos em direção à criação de caminhos possíveis para romper estilos de vida consensuais e conformados; e, como uma política, propõe a confrontação diante dos modos de ser, possibilitando novos encontros que nos movimentam para diferir daquilo que somos (Dias, 2012).

(In)conclusões: pistas do desenrolar sobre a encomenda de trabalho à Psicologia e a

aposta no encontro entre Escola e Universidade

O pontapé inicial desta pesquisa se deu em vista de uma inquietação frente ao retorno presencial da escola no contexto pós-pandêmico, pois, enquanto psicóloga escolar, professora e pesquisadora, tornou-se frequente a dúvida quanto aos efeitos da pandemia no cenário escolar, especialmente no que se refere à prática docente.

Assim, essa inquietação tomou forma e contornos teórico-metodológicos através da Pesquisa-Intervenção que teve como objetivo cartografar as práticas de Professores Diretores de Turma de uma escola pública de Fortaleza/CE no pós-pandemia. Ao longo desta dissertação traçamos um percurso analítico dando ênfase aos acontecimentos produzidos no percurso da pesquisa, com especial ênfase aos acontecimentos do Curso de Extensão, buscando apresentar as experiências dos/as PDTs no contexto pós-pandemia, apostando na processualidade do pesquisar COM professores/as. Vale ressaltar que, neste texto, apresentamos apenas um recorte da multiplicidade de veredas analíticas possíveis a partir da observação participante, das entrevistas e do Curso de Extensão.

Os/as Professores/as Diretores/as de Turma contribuem para singularização do processo educativo e para a desmassificação da sala de aula, entretanto, essa função também produz sobrecarga psíquica e de trabalho, o que acentua a precarização desses profissionais. O contexto pandêmico acentuou a importância desses/as profissionais, uma vez que eles/as ocuparam uma função de extrema relevância na busca ativa e na aproximação com os/as estudantes, mas também intensificou as demandas que lhes são endereçadas no retorno presencial.

Sobreimplicados/as, os/as professores/as DTs vivenciam uma experiência de docência marcada por flexibilidade e polivalência, que cobram uma atuação que seja capaz de integrar habilidades e competências de outras áreas do conhecimento, entretanto, essas cobranças

esbarram na ausência de formações continuadas e na falta de condições materiais e infraestruturais, além dos atravessamentos sociais, culturais, econômicos, territoriais e familiares que ultrapassam o campo de intervenção dos/as docentes. Além do mais, os/as PDTs assinalaram que o período pandêmico acentuou os desafios no que se refere às questões socioemocionais e ao uso do celular em sala de aula.

Isto posto, a pesquisa encontrou um território fértil para a sua construção, visto que os/as professores/as acolheram a proposta de trabalho, que foi acolhida por meio de uma encomenda de trabalho endereçada à Universidade. Assim, o que, inicialmente, se formalizou como uma encomenda, isto é, a capacitação de Professores/as Diretores/as de Turma para lidar com as questões sociais, emocionais e psicológicas dos/as estudantes, transformou-se – após a problematização no Curso de Extensão – em uma demanda de construção dos contornos dessa função e na construção coletiva de práticas possíveis e condizentes com a realidade da escola pública e dos/as professores/as.

Por meio da pesquisa construída destacou-se a necessidade de oportunizar espaços formativos para acolher a demanda de formação dos/as Professores/as Diretores/as de Turma, que ocupam uma função crucial no combate à evasão e ao abandono escolar, bem como na construção de uma sala de aula desmassificada. Frente a isso, o Curso de Extensão surgiu como um importante dispositivo que tornou possível visibilizar enunciados e enunciações que, em vista da aceleração do cotidiano dos/as docentes e do excesso de demandas, são esquecidas e/ou ignoradas. Além disso, por meio desse dispositivo foi fortalecida a dimensão coletiva das problemáticas institucionais, trazendo ao debate as experiências singulares de cada professor, aproximando-as e tornando potente a partilha dos erros e acertos na prática como Professor/a Diretor/a de Turma.

Dessa forma, o dispositivo do Curso de Extensão possibilitou a construção de um espaço formativo heterogêneo, diverso e que comporta a diferença. Em vista disso, como

exposto anteriormente, essa característica proporcionou um rompimento com práticas individualizantes e burocratizadas de capacitações e reforçamento de competências. Em contraposição, os encontros tornaram-se um espaço propício para explorar habilidades inventivas, afeto e experiências. Ademais, destaca-se a urgência de potencializar a ação crítica dos/as professores/as e da autorização do saber pedagógico acerca das problemáticas escolares.

Assim, por meio da relação entre Escola e Universidade, foi possível construir uma Formação de Professores que se afastasse de lugares pré-determinados de especialistas-professores, estabelecendo uma relação de parceria e de contribuição por meio de uma via de mão dupla. É nesse sentido que a Pesquisa-Intervenção com professores encontra suas potencialidades e torna possível construir novas práticas de acolhimento, orientação e construção com a escola.

A presente pesquisa contribuiu, portanto, para o fortalecimento de territórios problematizadores de Formação de Professores/as, elaborando em conjunto com os/as docentes estratégias de encaminhamento e de enfrentamento aos desafios vivenciados na prática, mas também desenvolvendo as potencialidades desse projeto. Além do mais, ao longo dos encontros do Curso de Extensão, tornou-se evidente a urgência da oferta de formação para os/as profissionais inseridos no campo educacional, uma vez que as demandas do contexto social, cultural, econômico e político convocam reposicionamentos e transformações nas tecnologias e nas práticas pedagógicas, como é o caso do período pandêmico, das políticas educacionais financiadas pelas grandes corporações e pela hiperconectividade produto das redes.

A figura do/a professor/a ocupa um lugar de centralidade no contexto escolar, entretanto, o reconhecimento e as condições de trabalho desses profissionais não são condizentes com a sua importância para o processo educacional, o que contribui para uma

desvalorização da licenciatura. Essa questão é elucidada a partir do projeto “Pé de meia Licenciatura”, que tem como objetivo atrair jovens para cursos de licenciatura no Ensino Superior e reduzir a evasão nesses cursos, incentivando a formação de professores/as para atuar no ensino público.

Dessa forma, ao longo desta pesquisa tornou-se indispensável atuações críticas da psicologia escolar no contexto da Formação de Professores/as, levando em conta as condições de trabalho em que esses profissionais estão inseridos e oportunizando rotas de fuga para os aprisionamentos produzidos no cotidiano escolar burocratizado e com práticas cristalizadas. Essa prática crítica se torna urgente em vista das práticas hegemônicas de Formação de Professores pautadas por um viés de fortalecimento de competências e habilidades que, em sua maioria das vezes, estão deslocadas da realidade cotidiana desses profissionais, além de uma concepção pautada na transmissão de manuais de conhecimentos lineares, que superficializam o ato de ensinar.

Assim, conforme exposto anteriormente, a potência de atuar produzindo processos de singularização é um compromisso ético-político que psicólogas e psicólogos não podem se omitir de assumir.

Para finalizar, gostaria de adentrar em uma questão que ficou em suspenso durante a escrita desta dissertação. Ao reler as palavras escritas ao longo deste processo de pesquisa, me deparei repetitivas vezes com a palavra “encontro”. Foi curioso. Decidi parar e pensar um pouco mais nessa palavra e nos seus sentidos.

A busca teve início quando percebi que não existia nem um dicionário próximo a mim, em minha casa, nem mesmo em meio aos livros empoeirados da época da escola. Quando parei de procurar as palavras nos dicionários? Quando o encontro com os sentidos e significados das palavras passou a ser feito pelo Google, uma plataforma tão impessoal que nos captura os sentidos e as informações, tornando-as mercadorias?

Seguindo a busca, fiz a pesquisa e encontrei os seguintes significados:

Encontro:

substantivo masculino

1. ato de encontrar(-se), de chegar um diante do outro ou uns diante de outros.

"o e. dos amigos"

2. junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto.

"era ali o local do e."

“Encontro é o ato de encontrar(-se)”, essa frase ecoou e me lançou de volta para o Curso de Extensão, mais especificamente para a sala dos/as professores/as, a sala de planejamento, a sala de aula no subsolo e tantos outros lugares da escola em que fomos recebidos pelos/as docentes que participaram dessa jornada de encontros. Que decidiram se encontrar com a gente, pesquisadoras e psicólogas vindas de uma tal Universidade, muito próxima dali, mas ainda assim com uma marca significativa de exterioridade.

Naqueles lugares, com cadeiras, mesas, flanelógrafos, papeis, quadros, fotos e pinceis, fomos construindo um comum, contendo um pouco de cada pessoa que se disponibilizou aos encontros. Estivemos, ao longo de quatro sábados e uma quinta-feira, diante uns dos outros, mas também diante de nós mesmos, professores, professoras, psicólogas, estudantes de psicologia e muitas outras coisas que podemos ser. A palavra foi construída e cuidada por diversas mãos, vozes e enunciações diferentes; por vezes, as vozes se sobrepunham, pela ânsia de dizer para o outro, mas também para si.

Além de palavras, nos encontros também foi possível sorrir e gargalhar, construir piadas internas (não saber que sua companheira de grupo é do Maranhão, por exemplo), acolher, deixar as lágrimas virem e senti-las cuidadas pelos outros, conhecer uns aos outros

crianças e/ou adolescentes, abraçar e comer junto, tomar café junto, ouvir música, desenhar, construir, concordar e discordar.

Já o segundo sentido da palavra: “junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto”, tenho algumas ressalvas. De fato, nos movemos juntos em vários sentidos, entretanto, não nos dirigimos para o mesmo ponto. Os encontros do Curso de Extensão só tinham ponto de partida, uma estrutura pré-determinada para o começo e uma tentativa de cumprir um objetivo - já que existiam questões institucionalizadas que demandavam algumas orientações -, entretanto, em cada módulo, os caminhos das discussões e das problematizações foram tomando saídas diversas e sabe lá onde cada um chegou.

A aposta em uma formação inventiva é um convite à vulnerabilidade, um aceite ao desafio de não-saber, um caminho de experimentações e afetações fruto do encontro com as diferenças. Dias, Pinto e Mello (2023) afirmam que:

Trabalhar com esta perspectiva, na escola e na formação é provocar o encontro entre desejo e campo social, isto é, entre diferentes, embora imanentes, políticas que produzem a educação. Tal modo de pensar, ser e agir nos aproxima muito mais de ações diretas, gestos mínimos, de movimentos de invenção de si e de mundos, em vez de nos vincular a tradicionais modelos de uma política institucionalizada, ou de um centralismo que funciona na/com a primazia da representação. (Dias, Pinto & Mello, 2023, p. 250)

Diante disso, o encontro foi possível através do aceite de explorar a vulnerabilidade, a disponibilidade ao encontro, aos acontecimentos e à experiência, tanto por parte das pesquisadoras - enquanto uma orientação ético-estética-política de uma metodologia de trabalho -, quanto por parte dos/as docentes da escola básica.

Referências

- Abe, S. K. (2021) Continuum curricular: possibilidades para a flexibilização. *Saberes e Práticas*. <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/noticias/continuum-curricular-olhares-e-possibilidades-para-a-flexibilizacao>
- Aguiar, K. F. de ., & Rocha, M. L. da .. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 27(4), 648–663. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>
- Almeida, B. O., & Alves, L. R. G. (2020). Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates Em Educação*, 12(28), 1–18. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18>
- Alvarez, J. & Passos, E. (2020) Cartografar é habitar um território existencial. In Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Editora Sulina. 131-149.
- Aquino, C. (2020) Quase 65% dos casos de coronavírus no Ceará acometem a população negra. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/15/quase-65-dos-casos-de-coronavirus-no-ceara-acometem-a-populacao-negra>
- Arroyo, M. G. (1979). Administração da educação: poder e participação. *Educação & Sociedade*. v. 1, n. 2, 36-46.
- Baremblytt, G. (1992). *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rosa dos Tempos.

- Bairros da periferia de Fortaleza concentram maior letalidade por covid-19. (2020, 8 de maio). *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/08/bairros-da-periferia-de-fortaleza-concentram-maior-letalidade-por-covid-19>
- Bandeira, A. S. (2023). Análise do Projeto Professor Diretor de turma: um estudo a partir da abordagem do ciclo de políticas. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 13, pp. 1-15. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2023.v13.33450>
- Bonin, R. (2023, 28 de março). Brasil ultrapassa a marca de 700.000 mortes por Covid-19. *Veja*. <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/brasil-ultrapassa-a-marca-de-700-000-mortes-por-covid-19>
- Borges, F. A. & Silva, A. R. N. (2020) O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190869. <https://doi.org/10.1590/Interface.190869>
- Brito, T. (2024, 19 de junho). Ceará tem quatro cidades entre as 50 mais violentas do Brasil, diz Atlas da Violência. *GI*. <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/06/19/ceara-tem-quatro-cidades-entre-as-50-mais-violentas-do-brasil-diz-atlas-da-violencia.ghtml>
- Bueno, E. & Almeida, K. (2016) Um olhar para além do capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. *Porto das Letras*, 1(2), 128-142. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>
- Busca ativa: intersectorialidade para combater a evasão escolar. (s/d) *Observatório de educação, Ensino Médio e Gestão*. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/busca-ativa-intersectorialidade-para-combater-a-evasao->

- Coutinho, A. S. & Côco, V. (2020) Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa* (Brasil), Vol. 15, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860091/89462860091.pdf>
- Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*. Alínea, 17-36.
- Daltro, M. R., & Faria, A. A. de. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 19(1), 223–237. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>
- Damasceno, R. S.; Sousa, M. A.; Martins, A. C. B. L. (2023). A escuta inventiva de professores na pandemia: quem é esse sujeito que educa? *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 20(46), 93–105. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e87415>
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. de O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. do V., & Santos, G. L. dos .. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421–428. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992) *O que é filosofia?* Ed. 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Dias, A., Barros, L., & Urt, S. (2021). Psicólogos e psicodramatistas na educação: projeto em formato on-line desenvolvido na pandemia. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 29(2), 86–98. https://doi.org/10.15329/2318-0498.00459_PT

- Dias, R. O. (2011) *Deslocamentos na formação de professores: Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Lamparina.
- Dias, R. O. (2012) *Formação inventiva de professores*. Lamparina.
- Dias, R. (2014) Vida e Resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? *Psicologia em Estudo*, 19(3), 415-426. <https://doi.org/10.1590/1413-73722233705>
- Dias, R. O., & Rodrigues, H. de B. C. (2020). Pensamento e invenção: por uma formação outra. *Mnemosine*, 16(1). <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52676>
- Dias, A., Barros, L., & Urt, S. (2021). Psicólogos e psicodramatistas na educação: projeto em formato on-line desenvolvido na pandemia. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 29(2), 86–98. https://doi.org/10.15329/2318-0498.00459_PT
- Dias, R. O., Pinto, L. S. & Mello, A. L. (2023) Por entre feras, escutas e encantos: práticas de formar perspectivadas pela invenção. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 10(24), 237-256. <https://doi.org/10.48074/aceno.v10i24.15721>
- Diogo, M. & Assis, N. (2021). Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. *Rev. psicol. polít.*, 21(51), 491–508. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200014
- Dussel, I. (2017) A precariedade da escola. In Larrosa, J. (Orgs) *Elogio da escola*. Autêntica.
- Dussel, I. (2020) La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*. Vol. 15. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>

Ehrenberg, A. (2010) *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Ideias & Letras.

Escolas públicas no Ceará apresentam redução histórica na taxa de abandono escolar. (2018, 3 de abril) *Secretaria de Educação do Estado do Ceará*.

<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/04/03/escolas-publicas-no-ceara-apresentam-reducao-historica-na-taxa-de-abandono-escolar/#:~:text=As%20escolas%20com%20mais%20de,um%20ensino%20p%C3%BAblico%20de%20qualidad>

Everton, M. S. B. (2019) *Uma década do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]

Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará.

https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50940?locale=pt_BR

Farias, H. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. *Espaço e Economia - Revista brasileira de geografia econômica*. (17, pp. 1-12). <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>

Ferreira, S., Gonçalves, F., Olinda, R., Pinto, A., Freitas, K., Santos, V., Barbosa, A., Feitoza, M., Tenório, D., Oliveira, I., & Sousa, M. (2022). Aprendizagem inventiva de professores da escola básica na pandemia da covid-19. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 16(3), 1–19. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.34510>

Foucault, M. (2008) *Nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.

Foucault, M. (2010). *Conversa com Michel Foucault. Ditos e Escritos VI: Repensar a política*. Forense Universitária, 289-347.

Foucault, M. (2012) *Arqueologia do saber*. Forense Universitária (8ª ed.).

Foucault, M. (2014) *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Vozes.

Foucault, M. (2021). *Microfísica do poder*. Paz & Terra, 13 ed.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2021) *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:*

Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

Gadelha, S. (2009) *Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Autêntica.

Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.

Estudos Avançados, 34(100), 29–41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

Governo lança campanha "Brasil não pode Parar" contra medidas de isolamento. (2020, 27 de março). *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-lanca-campanha-brasil-nao-pode-parar-contramedidas-de-isolamento/>

Guattari, F. & Rolnik, S. (1996) *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis, 4ed.

Guimarães, U. A., Marques, N. M. S. P., Carmo, I. R. do. & Souza, M. (2023). A utilização das TICs como ferramenta de ensino e aprendizagem nos pós-pandemia. *RECIMA21*, 4(4), 1-11, <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i4.3055>

Guimarães, Á. M., Silva, J. M. A de P., & Passos, L. F. (1994). Administração escolar e processo educativo. *Educação: Teoria e Prática*, 2, 17-21.

- Hodges, C. & Moore, S. & Lockee, B. & Trust T. & Blond, M. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hypolito, A. M. (2020) *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Oikos, 2 ed.
https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/9278/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kastrup, V.. (2008). O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 28(1), 186–199.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100014>
- Kastrup, V. & Passos, E. (2017) Cartografar é traçar um plano comum. In Passos, E., Kastrup, V. & Tedesco, S. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Editora Sulina. 15-41.
- Kohan, W. (2020) Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis educativa*, Vol. 15., pp. 1-9. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067>
- Köptcke, L. S., Pinto, A. R. & Padrão, M. R. A. V. (2022) *Juventudes, desengajamento escolar e saúde mental: lições da pandemia para repensar equidade em educação e saúde*. Fiocruz.
- Kroef, R. F. S., Gavillon, P. Q. & Ramm, L. V. (2020) Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2). 464-480. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>

- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à psicologia escolar. In *Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos*. Casa do Psicólogo.
- Larrosa, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larrosa, J. (2018) *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício do professor*. Autêntica.
- Laval, C. (2019) *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96 (1996) *Ministério de Educação e Cultura*.
- Leite, M. C. (2016) *A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio*. [Dissertação de Mestrado] Universidade Estadual do Ceará. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83538>
- Leite, E. A. P., Ribeiro, E. da S., Leite, K. G., & Uliana, M. R.. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 39(144), 721–737. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>
- Lima, C. (2021, 25 de outubro) O que pensam professores e estudantes sobre a volta às aulas no Ceará? *Brasil de Fato* <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/25/o-que-pensam-professores-e-estudantes-sobre-a-volta-as-aulas-no-ceara>
- Lima, T. (2024, 26 de março) Professores da rede estadual do Ceará aprovam indicativo de greve. *O POVO - Online*. <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2024/03/26/professores-da-rede-estadual-do-ceara-aprovam-indicativo-de-greve.html>

- Lima, V. B. de, Pereira, M. Z. da C., & Sá, V. I. M. de. (2019). O Professor Diretor de Turma entre Portugal e o Brasil: do contexto da influência ao contexto da prática. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 35(2), 515. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.91461>
- Lima, C. P. de., Prado, M. B. e S., & Souza, B. de P.. (2014). Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(1), 67–75. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100007>
- Lima, L. A. de O., de Souza, H. Y. S., Kimura, D. da P. M., de Sousa, S. N., de Oliveira, R. F., Graf, L., de Souza, S. N., Marques, C. D., Palma, A. L. G. L., & Costa, L. D. dos S. (2023). A educação pós-pandemia: oportunidades e desafios na utilização de TICs como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 16(12), 30768–30784. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.12-103>
- LópezRuiz, O. J. (2004) *O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. [Tese de Doutorado], Universidade Estadual de Campinas. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279944/1/LopezRuiz_OsvaldoJavier_D.pdf
- Lourau, R. Implicação e sobreimplicação. (1990/2004) In: Altoé, S. (org.). *Analista institucional em tempo integral*. Hucitec, 186-198.
- Machado, A. M. (2012) Prefácio In. Dias, R. O. (Orgs) *Formação Inventiva de professores*. Lamparina. 7-9.
- Machado, E. K. S. (2017) *Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará]

Repositório Institucional da UECE.

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82977>

Machado, A. M., Hahne, B. S. & Fonseca, P. S. (2021) Pensar e deslocar-se: o jogo da escrita endereçada. In Machado, A. M. & Cardoso, S. G. (Orgs). (2021) *A escrita como exercício em processos formativos*. Blucher: open access.

Macedo, R. M. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, 34(73), 262–280.

<https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>

Maia, K. (2020) O desafio das aulas on-line: a reinvenção da escola na era da Covid-19. *O GLOBO*. <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/o-desafio-das-aulas-on-line-reinvencao-da-escola-na-era-da-covid-19-24349825>

Mais de 200 escolas estaduais do Ceará optam por ensino híbrido. (2021, 01 de fevereiro).

G1. <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/02/01/mais-de-200-escolas-estaduais-do-ceara-optam-por-ensino-hibrido.ghtml>

Marangoni, R. A. (2020). O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica. *Jornal de Políticas Educacionais*, 14, e71059.

<https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71059>

Marinho, C. (2020) *Processos de subjetivação, Governamentalidade neoliberal e Resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler*. [Tese de Doutorado] Universidade Federal de Goiás.

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ce082a1d-2c84-48a5-bf92-5faa3f896f31>

- Martínez, A. M.. (1996). La escuela: un espacio de promoción de salud. *Psicología Escolar E Educacional*, 1(1), 19–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571996000100003>
- Martins, A. C., Damasceno, R. S., Sousa, M. A., Ripardo, M. V., Albuquerque, L. V., & Melo, M. A. (2021). A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Expressa Extensão*, 26(2), 154-160. <https://doi.org/10.15210/ee.v26i2.20468>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014) *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Medrado, B., Spink, M. J. & Mélo, R. P. (2014) Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In Spink, M. J. P., Brigagão, J. I. M., Nascimento, V. L. V. & Cordeiro, M. P. (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 274-294.
- Ministério da Educação (2020) *PORTARIA N° 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
- Ministério da Saúde (2021) *Transmissão da Covid-19*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19/transmissao>
- Miranda, L. L.. (2018). Juventudes e Mídia: subjetividades hiperconectadas In. Lima, A., Germano, I., Sabóia, I. & Freire, J. (Orgs.) *Sujeito e Subjetividades Contemporâneas: estudos do programa de Pós-Graduação em psicologia da UFC*. Edições UFC, 135 - 170.
- Miranda, L. L., Oliveira, P. S. N., Souza Filho, J. A. & Sousa, S. K. R. B. (2018). A Relação Universidade-Escola na Formação de Professores: Reflexões de uma Pesquisa-

Intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*. (Impr.). 38 (2), 301-315.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703005172017>

Miranda, L. L., Lavor Filho, T. L. de, Souza Filho, J. A., Gonçalves, L. T. L., Soares, M. R. N., Mourão, L. C. C. B., Silva, P. F. J., Barros, A. M. C. & Pereira, L. C. H. (2021).

Educação em tempos de COVID-19: as (im)permanências do uso de tecnologias nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 20 n. 1. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210005>

Moraes, R. M. A., Clemente, M. C. T. & Bessa, L. P. (2021) O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio. *Periódico Horizontes*, e021039, pp. 1-25. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1279>

Mota, B. (2020). Humanização do ensino é grande marca do Projeto Diretor de Turma em 12 anos de existência. *Secretaria de Educação do Governo do Ceará – SEDUC*.

<https://www.seduc.ce.gov.br/2020/10/06/humanizacao-do-ensino-e-grande-marca-do-projeto-diretor-de-turma-em-12-anos-de-existencia/>

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância.

Desidades, 1, 11-21.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&tlng=pt.

Mueller, R. R., & Cechinel, A. (2020). A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Educação*, 45(1), e48/1-22. <https://doi.org/10.5902/1984644435680>

Munch, E. (1893) *O Grito*. Óleo sobre tela. 90,8 x 73,6 cm. NG. (M-73), Galeria Nacional, Oslo (Noruega).

- Novaes, M. H. (2010) Repensando a Formação e o Exercício Profissional do Psicólogo Escolar na Sociedade Pós-Moderna. In Almeida, S. (Orgs) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. 3ª ed.. Editora Alínea. 127-134.
- Nüssle, F. S.; Coelho-Lima, F. (2023). Como as professoras em escolas privadas vivenciaram o trabalho durante a pandemia?. *Interação Em Psicologia*, 27(2).
<https://doi.org/10.5380/riep.v27i2.86285>
- OECD (2020), "Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020", As políticas públicas da OCDE para responder ao coronavírus (COVID-19), *OECD Publishing*, <https://doi.org/10.1787/da7015da-pt>.
- Oliveira, D. A. (2004) Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), p. 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, L. A. (2003). Imagens do tempo. In: Doctors, M. (Orgs.) *Tempo dos tempos*. Jorge Zahar, 33-68.
- D'Amaral, M. T. (2003). Sobre o tempo: considerações intempestivas. In: Doctors, M. (Orgs.) *Tempo dos tempos*. Jorge Zahar, 15-32.
- Oliveira, D., Souza, T., & Leonardeli, P. (2024) A docência sob a ótica dos professores negros da Rede Pública Fundamental de Linhares. *Revista Contemporânea*, 4(5).
<https://doi.org/10.56083/RCV4N5-057>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022) *A Comissão Futuro da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao->

[futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento-das](#)

- Paro, V. H. (1986). *Administração escolar: introdução crítica*. Cortez.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2020) A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 17-31) Editora Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Orgs.) (2020) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Editora Sulina. p. 207.
- Passos, E., Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) (2016) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Editora Sulina. p. 310.
- Patto, M. H. S. (2015) *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios, 4 ed.
- Patto, M. H. S. (2022) *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Paulon, S. M.. (2005). A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 18–25. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300003>
- Paulon, S. M. & Romagnoli, R. C. 2010). Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 10(1), 85–102. <https://doi.org/10.12957/epp.2010.9019>

Pereira, L. C. H. (2023) *Competências Socioemocionais e as práticas de psicólogas/os escolares/educacionais no Estado do Ceará: possíveis (des)articulações*. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Ceará.

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77696>

Pereira, S. & Cordeiro, M. T. (2023) OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE A NECESSIDADE DE MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, 12(42), p. 299-311.

<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2945>

Pereira, C., Medeiros, A., & Bertholini, F.. (2020). O medo da morte flexibiliza perdas e aproxima polos: consequências políticas da pandemia da COVID-19 no Brasil.

Revista De Administração Pública, 54(4), 952–968. [https://doi.org/10.1590/0034-](https://doi.org/10.1590/0034-761220200327)

[761220200327](https://doi.org/10.1590/0034-761220200327)

Pessoa, A. R. R., Moura, M. M. M., & Farias, I. M. S. de. (2021). A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. *LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer*, 24(1), 161–194.

<https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29532>

Pohlmann, A. R. (2005). *Pontos de passagem: o tempo no processo de criação*. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7227>

Portaria Nº 1433/2016. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. (2017) *Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação*. https://www.crede06.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/126/2012/05/Portaria_lotacao_n%C2%BA_1433_2017.pdf

Professores de áreas rurais do DF precisam se reinventar na pandemia. (2021, 30 de abril).

Metrópole. <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/professores-de-areas-rurais-do-df-precisam-se-reinventar-na-pandemia>

Professor Diretor de Turma é tema de Seminário na AL. (2013) *Secretaria de Educação do*

Governo do Ceará (SEDUC-CE). <https://www.ceara.gov.br/2013/09/09/professor-diretor-de-turma-e-tema-de-seminario-na-al/>

Projeto Diretor de Turma completa 12 anos de contribuições para a educação cearense. (2020, 5 de outubro). *Secretaria de Educação do Governo do Ceará (SEDUC-CE)*.

<https://www.seduc.ce.gov.br/2020/10/05/projeto-diretor-de-turma-completa-12-anos-de-contribuicoes-para-a-educacao-cearense/>

Queiroz, F. M. M. G. de, Ramos, A. C., & Melo, M. H. da S. (2022). Atuação dos profissionais de Apoio Escolar junto aos estudantes com deficiência durante a Pandemia da Covid-19. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 8(3), 723–741.

<https://doi.org/10.12957/riae.2022.69871>

Reppold, C. (2021). Como a Psicologia/Educação Positiva podem empoderar as escolas no contexto da pandemia? *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y*

Educación, 8(2), 163–179. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8742>

Retorno às aulas presenciais no Ceará: confira como está a situação das escolas municipais de Fortaleza, estaduais e particulares. (2021, 13 de outubro). *GI*.

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/10/13/retorno-as-aulas-presenciais-no-ceara-confira-como-esta-a-situacao-das-escolas-municipais-de-fortaleza-estaduais-e-particulares.ghtml>

- Ribeiro, D. M., Miranda, L. L., Feitosa, G. L., Cardoso, N. F. S., Oliveira, P. S. N. & Oliveira, T. C. D. (2016) Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. *Revista de Psicologia*, Vol. 7, n. 1. 81-93. <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/3675>
- Ribeiro, E. (2021) Educação e Tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, 2(1). 10.25189/2675-4916.2021.V2.N1.ID270
- Rocha, M. L. (2000) Educação em Tempos de Tédio: um desafio à Micropolítica. In Tanamachi, E. R., Proença, M. & Rocha, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. Casa do Psicólogo.
- Rocha, M. L. (2012) Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In Dias R. O. (Orgs.) *Formação inventiva de professores*. Lamparina 42-51.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 23(4), 64–73.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>
- Rodrigues, H.B.C. (2000) À beira da brecha: uma história da Análise Institucional francesa nos anos 60. In. Amarante, P. (Org.). *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade*. Editora Fiocruz, 195-256.
- Rossi, A., & Passos, E. (2014). Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista EPOS*, 5(1), 156-181.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&tlng=pt.

- Sá, V. (1997) *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do Director de Turma*. Instituto de Inovação Educacional, pp. 172, ISBN 972-8353-29-4. (Coleção Ciências da Educação). [https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16\[1\].pdf](https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16[1].pdf)
- Salomão, A. (2022, 25 de junho) Pobreza recorde acentua desigualdades no país: veja por estado. *Folha de São Paulo*.
<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/06/pobreza-recorde-acentua-desigualdades-no-brasil-veja-por-estado.shtml>
- Santana, O. M. M. L. (Orgs) (2021) *Educação do Ceará em tempos de pandemia: Experiências municipais*. Seduc: EdUECE.
- Santos, A. J. & Cruz, L. M. (2023). Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 4(11), 1-21. <https://doi.org/10.22481/reed.v4i11.12742>
- Santos, J. M. C. T. & Pereira, B. K. C. (2019) Interdisciplinaridade no contexto escolar: análise do Projeto Professor Diretor de Turma. *Revista Teias*, 20(56), pp. 475-490.
<https://doi.org/10.12957/teias.2019.35624>
- Santos, J. & Ramos, A. Educação 4.0 e suas Tendências Inovadoras no Processo de Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de Caso. *ID on line. Revista de Psicologia*, 17(69), pp. 94-103. <https://doi.org/10.14295/idonline.v17i69.3914>
- Santos, E. & Tenente, L. (2024, 22 de fevereiro) Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC. *GI*.
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>

- Schuhmacher, V. R. N., Alves, J. de P., & Schuhmacher, E.. (2017). As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(3), 563–576. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>
- Schultz, T. (1973) *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Zahar Editores.
- Schweitzer, L., & Souza, S. V. de .. (2018). Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(3), 565–572. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018034949>
- Sena, E. F, Nogueira, A. W., & Ribeiro, L. T. (2022) Da cidadania ao emocional: apontamos sobre o Projeto Professor Diretor de Turma e as competências socioemocionais. *VII CONEDU: Anais do evento*. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80139>
- Sibilia, P. (2012) *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Contraponto.
- Silva, V. H. M., França, J. M. S., Tabosa, F. J. S. & Amaral Filho, J. (2021). Trajetória de longo prazo dos indicadores de pobreza no Ceará. *Desenvolvimento econômico em foco*. <https://lepcaen.ufc.br/wp-content/uploads/2021/02/lep-deemfoco-2fev2021-1.pdf>
- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35–48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>
- Silva, L. A. & Santos, N. I. S. (2011) *Revista Mal-estar e subjetividade*, 11(4), 1429- 1460. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000400006&lng=pt&nrm=iso

Simielli, L.. (2022). Revisão sistemática de literatura brasileira sobre diretores escolares.

Cadernos De Pesquisa, 52, e08984. <https://doi.org/10.1590/198053148984>

Souza, B. P. (2020) Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento.

In Souza, B. P. (Orgs) *Orientação à queixa escolar*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (1 ed., pp. 241-278).

Souza, M. P. (2022). Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de

Covid-19. *Revista Obutchénie*, 40–53. <https://doi.org/10.14393/obv6n1.a2022-64383>

Stakonski, A. C. & Silva, I. M. (2023). (Re)invenção da Educação e da Aprendizagem em

Tempos de (Pós)pandemia: Vislumbrando Possibilidades a Partir do Diálogo com Crianças e Professoras Brasileiras. *Revista Interações*, 19(64), 1–28.

<https://doi.org/10.25755/int.30767>

Stevanim, L. F. (2020) Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a

garantia do direito à educação na pandemia. *RADIS: Comunicação e Saúde*, 215, 10-15. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>

Tedesco, S. H., Sade, C., & Caliman, L. V. (2013). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: revista de Psicologia*, 25, 299-322.

<https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>

Trezzi, C. (2021). A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade

educacional. *Dialogia*, (37), e18268. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>

Viana, D. M., Rodrigues, P. B.; Araujo, I.C., Khouri, M. M., Miranda, L. L.; Colaço, V. F. R..

(2012) Juventude, escola e mídia: problematizando a (in) acessibilidade das mídias para a construção crítica dos processos de ensino-aprendizagem na rede pública de

educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Fator de Impacto, 6(1), 26–40. <https://doi.org/10.21723/riaee.v6i1.4797>

Apêndice 1: Formulário de Inscrição do Curso de extensão

12/08/2024, 10:31

Formulário de Inscrição do Curso de Extensão: Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diret...

Formulário de Inscrição do Curso de Extensão: Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma

O curso de extensão "Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma" está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), ao projeto de extensão É da nossa escola que falamos, vinculado ao departamento de Psicologia da UFC e à Pró-reitoria de Extensão da mesma Universidade. O curso tem como objetivo fomentar o pensamento crítico e construir estratégias de promoção de saúde através de atividades de discussão e reflexão acerca dos efeitos da pandemia nas suas práticas e nas queixas escolares no retorno presencial pós-pandemia.

Temos como objetivos específicos:

- Construir um espaço formativo para professores/as diretores/as de turma;
- Discutir com os/as professores/as sobre os efeitos da pandemia nas suas práticas cotidianas.
- Investigar a percepção dos/as professores/as acerca das queixas escolares enunciadas no contexto pré e pós-pandemia.
- Criar estratégias coletivas de acolhimento e construção de recursos para lidar com as queixas escolares no contexto pós-pandemia.

O Curso de extensão está dividido em módulos teóricos e atividades práticas, descritos a seguir:

MÓDULOS TEÓRICOS

Módulo 1) O fazer dos professores diretores de turma: dilemas, desafios e potencialidades

Módulo 2) A prática dos professores DTs no contexto pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico

Módulo 3) Queixas escolares no pós-pandemia.

Módulo 4) Professores Diretores de Turma e as relações intergeracionais

Módulo 5) A escola como espaço de promoção de saúde e Construção de estratégias pedagógicas e institucionais coletivas

ATIVIDADES PRÁTICAS

Atividades práticas ao longo do curso ocorridas fora do horário dos encontros com os PDTs e que envolvam planejamento, execução e avaliação dos encontros de formação; a abertura das salas de aula para observação das pesquisadoras; pesquisa de materiais a serem levados para os encontros; entrevistas individuais; escrita de cartas;

Os encontros do Curso de Extensão serão aos sábados, de 08:00 às 12:00, na EEM César Cals. Segue sugestão* de cronograma dos encontros do Curso de Extensão:

02/03 - Primeiro encontro

12/08/2024, 10:31 Formulário de Inscrição do Curso de Extensão: Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diret...

06/04 - Segundo encontro

11/05 - Terceiro encontro

25/05 - Quarto encontro

22/06 - Quinto encontro

*Os encontros do curso de extensão estão passíveis de modificação à depender da rotina escolar e da dinâmica dos participantes do grupo.

O curso de extensão contará com certificação de 40h, emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará. A certificação será concedida aos professores/as que obtiverem 75% de presença nas atividades desenvolvidas.

O presente formulário trata-se da inscrição no Curso de Extensão "Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma". Além de perguntas para identificar os/as professores/as inscritos, também constam perguntas iniciais para conhecer a experiência como Professores Diretores de Turma, bem como aspectos sociais do/a professor/a. A resposta ao formulário vale como 1h de atividade prática.

As vagas são prioritárias para os PDT's, porém uma lista de espera será criada para alocação das vagas remanescentes destinadas a qualquer professor interessado que realizar a inscrição.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Informações Inscrição

2. Nome *

3. Você é Professor Diretor de Turma? De qual turma? *

4. Professor de qual área *

Marcar apenas uma oval.

- Linguagens e Códigos
- Ciências Humanas
- Ciências da Natureza
- Matemática

5. Número para contato *

6. Você confirma a inscrição no Curso de Extensão "Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma"?

*

Marcar apenas uma oval.

- Sim

Informações Inscrição

7. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher Cis
- Mulher Trans
- Homem Cis
- Homem Trans
- Pessoa Não-Binária
- Outro: _____

12/08/2024, 10:31

Formulário de Inscrição do Curso de Extensão: Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diret...

8. Como você classifica sua Raça/Cor *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Preto
- Indígena
- Pardo
- Amarelo
- Outro: _____

9. Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- Viúvo
- Outro: _____

10. Você possui filhos? Se sim, quantos? *

11. Você trabalha em mais de uma instituição escolar? Se sim, quantas? *

12/08/2024, 10:31 Formulário de Inscrição do Curso de Extensão: Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diret...

12. Qual o seu vínculo empregatício? *

Marcar apenas uma oval.

Concursado

Substituto

Temporário

Seção sem título

13. É sua primeira vez como Professor Diretor de turma? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Se essa não é sua primeira experiência como PDT, fale um pouco sobre como foi antes, durante e depois da pandemia.

15. Baseado em sua vivência, como você definiria o Projeto Professor Diretor de Turma? *

12/08/2024, 10:31 Formulário de Inscrição do Curso de Extensão: Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diret...

16. Quais os principais desafios que você enfrenta/enfrentou como Professor Diretor de Turma? *

17. Você acha que a pandemia teve impacto na prática de Professores Diretores de Turma? Se sim, de que forma? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA, PROMOÇÃO DE SAÚDE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: Luciana Lobo Miranda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45292921.1.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.729.878

Apresentação do Projeto:

No primeiro semestre de 2020 as diretrizes sanitárias de isolamento social, por causa da pandemia causada pela Covid-19, demandaram a migração dos processos escolares presenciais para a modalidade remota. Após quase dois séculos de consolidação como uma das maiores instituições do mundo moderno, a Escola tem seu território, em boa parte do mundo e no Brasil, fechado. A pandemia embora disseminada entre as distintas

classes sociais, não as acomete igualmente. As desigualdades se expressam nas condições de acesso à: saúde, trabalho, alimentação, habitação, educação e tecnologia. O presente projeto pretende discutir os efeitos nos modos de subjetivação (FOUCAULT, 1977, 2013; MIRANDA, 2005) de estudantes e professores da Rede Pública de Ensino Médio do Estado do Ceará causados pela pandemia, e seus atravessamentos no

cotidiano escolar, seja de forma remota, híbrida ou presencial, visto ainda o cenário de incertezas. A ideia é que a universidade e as escolas participantes possam desenvolver pesquisas conjuntas. O projeto apresenta dois objetivos gerais que se articulam: Problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos modos de subjetivação de estudantes secundaristas e professores da rede pública estadual do Ceará; Analisar a construção de uma pesquisa com secundaristas e professores, em que os mesmos sejam pesquisadores desse processo. O projeto tem como referencial teórico-metodológico a pesquisa-intervenção (PI) e a "critical participatory action research" (CPAR) que prevêem tanto a inserção e a intervenção na micropolítica do cotidiano institucional, quanto a

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

formação do sujeito/campo pesquisado como co-pesquisador. Através de um curso de extensão, pretende-se realizar uma formação e desenvolver pesquisas com 20 alunos e 10 professores de uma escola estadual, acerca dos efeitos da pandemia nos processos escolares, inserindo a escola como agente de promoção de saúde Também serão realizadas (10) entrevista de manejo cartográfico. Todos os procedimentos metodológicos serão desenvolvidos em formato online pela Plataforma Google Meet com a devida autorização de gravação de imagem e áudio via TCLE e Termo de Assentimento.

Dados metodológicos importantes:

Tipo de Pesquisa

O projeto em tela ancora-se nas bases teórico-metodológicas da Pesquisa-Intervenção (PI) desenvolvida no Brasil e da Critical Participatory ActionResearch (CPAR) referente aos países de Língua Inglesa, sobretudo nos Estados Unidos.

Contexto da pesquisa

Levando em conta o contexto atual de distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), optou-se por se constituir a pesquisa no formato virtual/online. Os procedimentos acontecerão em formato remoto pela Plataforma do Google Meet. Deverão ser gravados os procedimentos com a devida autorização dos participantes.

Território da Pesquisa

A pesquisa será realizada em parceria com a EEFM Aloysio Barros Leal na cidade de Fortaleza. A escolha da escola foi devido está inserida em um território de periferia e de vulnerabilidade social, além de seu marcador geográfico à margem do centro da cidade, também ocorre pelo fato de serem conhecidos por terem altos índices de falta de saneamento urbano, precarização do nível de pobreza e da qualidade de vida e violência urbana, sobretudo na violência letal contra a juventude (CEARÁ, 2016).

Participantes da Pesquisa

Devido a Pandemia de COVID-19 o recrutamento dos participantes acontecerá de modo on-line por meio da Plataforma Google Meet. Serão convidados a participar do estudo estudantes, técnicos administrativos, docentes e gestão escolar da EEFM Aloysio Barros Leal.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos acontecerão em formato remoto, na plataforma Google Meet. Se

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

houver autorização dos participantes deverão ser gravadas, por meio do recurso de gravação que a própria plataforma disponibiliza para endereços de e-mail institucionais. Para isso, será obedecido a Resolução nº510, 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, no capítulo I e parágrafo XXII, em que afirma que a autorização poderá ser recolhida dos participantes na modalidade áudio e/ou vídeo confirmando o livre consentimento de participação na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- 1- Problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos modos de subjetivação de estudantes secundaristas e professores da rede pública estadual do Ceará;
- 2- Analisar o processo de construção de uma pesquisa com secundaristas e professores de uma escola pública, em que os mesmos sejam pesquisadores desse processo.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos relacionados ao objetivo geral 1:

- Discutir a literatura recente acerca dos efeitos da pandemia da Covid 19 na educação escolar (aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e subjetivos)
- Analisar a função social da escola na contemporaneidade como promotora de saúde ou de cuidado em tempos de pandemia;
- Analisar as práticas discursivas de secundaristas e professores acerca dos efeitos de subjetivação decorrentes da Pandemia Covid 19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que podem ser evidenciados pela pesquisa consistem na exposição de fatores, causas, motivos e informações pessoais relevantes da vida do sujeito participante na pesquisa, podendo desencadear sentimentos e comportamentos de desconforto antes, durante e depois da pesquisa mediante participação no procedimento de questionário, entrevista e grupo de discussão no formato online. No entanto, tais riscos podem ser

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

elencados com possíveis reações consequentes como manifestações de aversão, mal-estar físico e psicológico. Portanto, a exposição de qualquer risco iminente ou agravante mais eufêmico manifestados terão suporte através de encaminhamentos a serviços de saúde de responsabilidade do pesquisador principal desta pesquisa, a saber, Luciana Lobo Miranda, CPF: 010.888.367-12. A partir do encaminhamento, o participante será acolhido e realizar-se-ão as devidas medidas de minimização dos riscos da pesquisa para o sujeito.

Benefícios:

Esta pesquisa poderá contribuir para os estudantes, professores, funcionários e grupo gestor da escola a fim de que possam compreender e que também possam lidar com ações e atividades desempenhadas de caráter participativo pelos jovens enquanto pesquisadores do seu próprio cotidiano escolar com relação aos atravessamentos dos processos escolares em tempo de pandemia de Covid-19 e promoção de saúde na escola.

Outro ponto de benefício se refere à produção de conhecimento científico, contemplando novas discussões acerca de práticas de pesquisas e metodologias ativas, situando os sujeitos enquanto co-pesquisadores do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os objetivos e a metodologia apresentados no projeto atendem aos princípios éticos a serem observados na execução de pesquisas na área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A relatoria emite parecer favorável à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1729812.pdf	05/04/2021 19:14:23		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_MODELO.pdf	05/04/2021 19:13:48	Luciana Lobo Miranda	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	05/04/2021 19:12:35	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTADEANUENCIADAINSTITUICAO.pdf	05/04/2021 19:11:37	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Plataforma_Brasil.pdf	05/04/2021 19:11:24	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODELO.pdf	05/04/2021 19:10:54	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	05/04/2021 19:10:36	Luciana Lobo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_ParticipantesMaioresidade.pdf	05/04/2021 19:09:58	Luciana Lobo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_Responsaveisdo Menor.pdf	05/04/2021 19:09:50	Luciana Lobo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENOR_DE_IDADE.pdf	05/04/2021 19:09:36	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	05/04/2021 19:08:21	Luciana Lobo Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

**Anexo 2: Cartas escritas pelos/as Professores/as no último encontro do curso de
extensão**

Carta escrita por Carla no último encontro de Extensão:

21 | 06 | 24 | Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom

h

BOM DIA, SENHOR [REDACTED]

h

NO CURSO DE EXTENSÃO DA UFC, PROFESSORA

h

MARILIA SAUTTU QUE ESCREVEU UMA CARTA

h

ENDEREÇADA A ALGUÉM QUE ME FEZ BEL NA

h

ESCOLA, DENTRE MUITAS PESSOAS QUE ME ATENDIA

h

BEL NA ESCOLA DA CÉLIA CARI, ESCOLHI FAZER DA

h

SENHOR. POIS FOI A PRIMEIRA PESSOA QUE ME RECEBEU

h

NA ESCOLA NO FIM DE 2020. COM SEU SORRISO E FORTE

h

JO' DEMONSTRU QUE TODOS QUE AÍ ADEREM PODIAM

h

PERO SEU BOM CARACTER. DEPOIS DESTA PRIMEIRA

h

SOU DIA, RECEBI MUITOS OUTROS... SEMPRE COM

h

ATENÇÃO E CUIDADO! É SUA FORMA DE TRABALHAR

h

É JÁ É MÚLTIPLA REGISTRADA NA CC. ALÉM, PÁI,

h

FUNCIÓNIARIAS, PROFESSORES, GESTÃO E DAS 03 PESSOAS

h

DA ESCOLA, LÁ ENTÃO COM SUA ATENÇÃO! HAVIA


h

TRAZIA TODOS COM O MESMO RIGOR E DIGNIDADE PARA

h

QUEM SOGE OBSERVAR.

importante

 **CEARÁ**
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom

8h

No dia que passamos por uma situação

9h

deliciosa com uma bebida, que pegou

uma coroa suástica, foi o senhor de

10h

observar a placa que era João de

Carvalho... nos disse que eu chegava

11h

que ele estava, o senhor estava e

... não... nos poucos dias que chegou

12h

triste ou preocupado o senhor estava

... observando e o seu de uma maneira!

14h

quando recebi o convite para trabalhar

em uma vaga o senhor também viu

15h

... minha inscrição e me aconselhou...

... na transição de cargo de Carreirista,

16h

... chegou para me dizer mais calmamente,

"Kátia, você não vai sair daqui viva..."

17h

... Senhor Antônio é o caso do CC! E eu já não

... vou estar lá... depois Federal!

Importante


CEARÁ
 GOVERNO DO ESTADO
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Carta escrita por Diogo no último encontro do Curso de Extensão.

Os Quintos Feixes da Sala de Planejamento

Queridas Quintas Feixes dos planejamentos de humanos, nesses dias temos nos emontado bastante nesses quase 2 anos. Muitos risos e pensamentos, mesmo com nossas diferenças tudo flui e é uma fluidez que nem Baumman explicaria. Muitos laços foram planejados muitos laços lindos nasceram. Pensei com como a semana da consciência negra, uma das coisas mais lindas do cc. Os quintos também sabem com um lugar e desopilção, os vezes até esquecimento de momentos do cotidiano escolar, seja por um riso franco ou por uma música "Aleatória" de um colega ou de nossos prezados quintos "não existe vida fora da humana" e nem eletro da humanas. As quintas me ensinaram a ser um professor melhor, ouvir, olhar, saber e sentir. Se sentir nos traços humanos, ~~como~~ os outros dias que me desculpem, ou não, não existe vida sem sentir algo, logo não existe vida fora das humanas, fora dos quintos.

Obrigado.

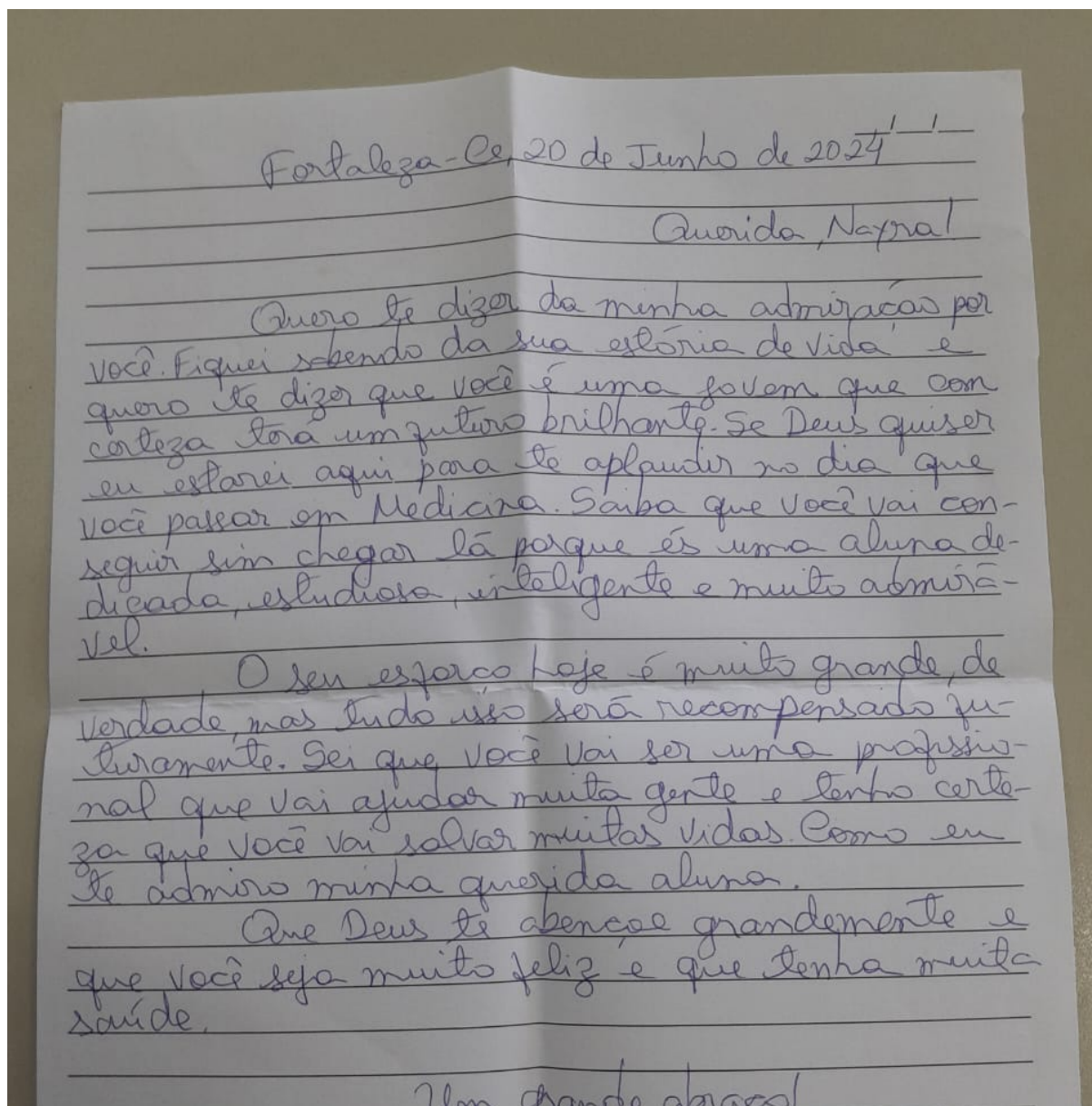
Carta escrita por Fernando no último encontro do Curso de Extensão.

Algo que me fez bem na escola são as relações humanas, quando conseguimos realmente estabelecer relações de afeto, de amizade, respeito, de admiração, de encorajamento, de preocupação com com o outro, de ajuda mútua. Quando sabemos mais do que os nomes, os crachás, as funções, as disciplinas, quando vamos além. Isso pode ser desde as relações com os funcionários da escola, com os estudantes, com a gestão, com os professores, com os responsáveis dos estudantes.

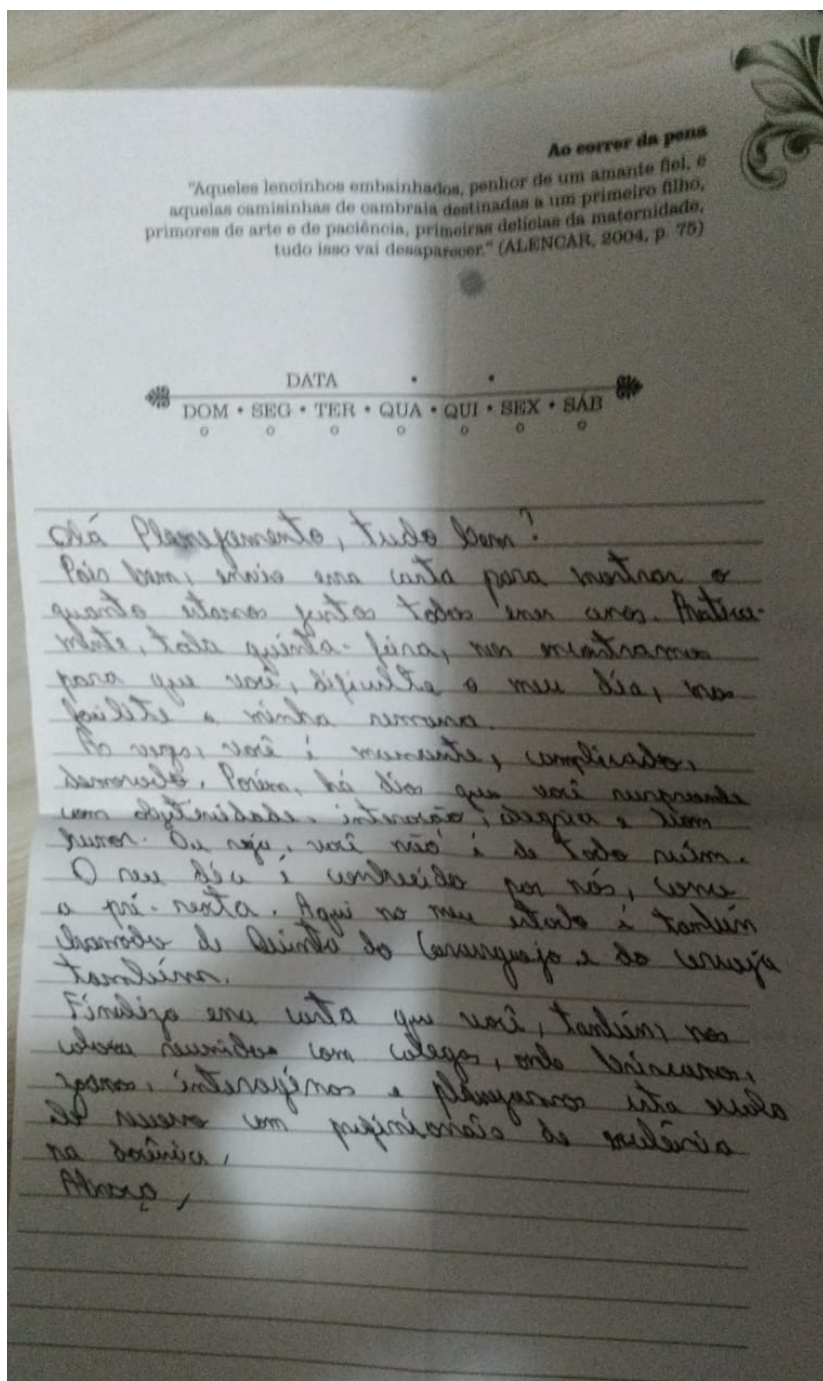
Muita trabalhar, acordar muito cedo, pegar muitos ônibus, em muitos lotado, caminhar até a escola. Trabalhar em um local que se preocupa com as relações humanas é algo fundamental para mim. Um local em se pode estabelecer relações genuínas.

Quando visitamos alguém doente, quando festejamos o aniversário ou a vitória de um colega, quando nos entristecemos com a partida de alguém querido ou querido, quando recebemos bem alguém novo, quando acaba de chegar, ou quando nos unimos para ajudar alguém em dificuldades financeiras, etc. Todas essas coisas que me fez humano. É isso quem me fez bem na escola.

Carta escrita por Margarida



Carta escrita por Márcio no último encontro do Curso de Extensão.



Carta escrita por Judite no último encontro do Curso de Extensão.

.. | | ..
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

“Jatobá, 30 de julho de 2021.”

Para eu do futuro,

Não sei o que você me reserva, por isso não ficarei apostando ou acreditando que de noite para o dia algo extraordinário aconteça trazendo dias maravilhosos ou não para mim. Talvez, eu me deite do lado e reflita a respeito do que fiz para superar os desfechos diários que o vida foi me apresentando e ter sido tanta que nem sei se terei tanta energia para aguentar o “tranco”. Não, não estou reclamando sobre a vida que levo, ela é boa, principalmente quando seres humanos me amparam, perguntam como estou, como supero, me ajudam com uma palavra, um gesto de afeto. Isso é tão necessário e faz um bem danado a mim. ~~Intensamente~~ ~~tenho encontrado~~ Tenho a sorte e conviver com certas pessoas que me ajudam, me abraçam e dizem palavras que tornam a convivência diária mais fácil e tolerante. Não vou citar o nome delas, mas quem me fez não são muitas, mas são gente como eu, que ~~se~~ dia a dia ~~se~~ mantém os olhos e ~~se~~ contempla a imensidão do céu, apodrece por estar vivo e sustentável, disposto a seguir trabalhando, tentando fazer o bem ao

Jandala

móximo, que imitas raízes se apromi-
me de más porque nos enleja como
alguém de valma lue, capaz de se
realizar ~~com~~ ~~de~~ ~~o~~ ~~faz~~ ~~al~~ ~~por~~ ~~bem~~
como realiza algo bom na vida